

Kelem Zapparoli



Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência

2ª Edição

EM
DISTRADO
UM
FAMÍLIAR
REALISTA
DISTÂNCIAS
OIAPOQUE

wak
editora





Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência

2ª edição



Rio de Janeiro
2014

© 2012 by Kelem Zapparoli

Gerente Editorial: Alan Kardec Pereira

Editor: Waldir Pedro

Revisão Gramatical: Lucíola Medeiros Brasil

Capa e Projeto Gráfico: 2ébom Design

Capa: Eduardo Cardoso

Diagramação: Flávio Lecorny

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Z38e

Zapparoli, Kelem

Estratégias lúdicas da criança com deficiência/ Kelem Zapparoli - 2 ed. - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

152p. : 21cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7854-192-7

1. Inclusão escolar. 2. Crianças deficientes - Educação. 3. educação especial. I. Título.

12-2992. CDD 371.928 CDU 376

2014

Direitos desta edição reservados à Wak Editora

Proibida a reprodução total e parcial.

Os infratores serão processados na forma da lei.

WAK EDITORA

Av. N. Sra. de Copacabana, 945 – sala 107 – Copacabana

Rio de Janeiro – CEP 22060-001 – RJ

Tels.: (21) 3208-6095 e 3208-6113

Fax (21) 3208-3918

wakeditora@uol.com.br

www.wakeditora.com.br

A todos os alunos que passaram por mim e me estimularam a ir além dos meus conhecimentos, contribuindo para que hoje eu pudesse compartilhar este aprendizado com outras pessoas.

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

(Paulo Freire)

Sumário

[Introdução](#)

– Capítulo 1 –

Jogos e brincadeiras adaptadas

[1.1 - O brincar e a criança com deficiência](#)

[1.2 - Sugestões de jogos e brincadeiras adaptadas](#)

[1.3 Modelos de jogos e outras adaptações](#)

[1.4 – Relato de experiência](#)

– Capítulo 2 –

A música como recurso pedagógico

[2.1 – Sugestões de atividades com música](#)

[2.2 - Relatos de experiência](#)

– Capítulo 3 –

Teatro e educação

[3.1 - Sugestões de atividades](#)

[3.2 - Relato de experiência](#)

– Capítulo 4 –

Dança e Educação: as manifestações culturais como mediadoras da aprendizagem

[4.1 – Relato de experiência](#)

– Capítulo 5 –

Alfabetizar na Diversidade

[5.1 – Sugestões de atividades com nome](#)

[5.2 - Atividades para o aprendizado do alfabeto](#)

5.3 - Jogos para trabalhar leitura e escrita

5.4 - Sugestões de atividades para produção de textos

5.5 - Relatos de experiência

Considerações finais

Referências

Introdução

A educação inclusiva é um dos maiores e mais controversos desafios da educação nos dias atuais. Este novo modelo educacional, defendido em Salamanca (Espanha) no ano de 1994 e que teve o Brasil como um de seus signatários, representa uma revisão nas culturas políticas e práticas educacionais. Neste documento, reafirma-se o compromisso com a “Educação para Todos” proclamada anteriormente em Jontien – Tâilândia (1990), reforçando neste “todos”, as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais. Afirma-se que

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994, p. 5)

Em outras palavras, todas as crianças, independentemente de sexo, religião, raça e limitações, devem estudar, sempre que possível, na mesma escola e sala de aula, ou seja, no ensino comum. Este é um movimento que decorre de outro muito maior: o da aceitação e do respeito à diferença.

Durante muito tempo, as pessoas que se diferiam do padrão de normalidade (não apenas aquelas com deficiência) foram rejeitadas pela sociedade: os pobres, os negros, os homossexuais, os judeus, os ciganos, entre outros. Estes sujeitos, considerados como seres inferiores, foram marginalizados e até exterminados (MENICUCCI, 2006; ARANHA, 2005). E esta é uma prática que infelizmente ainda persiste, como podemos observar nos noticiários dos dias atuais.

Assim como Marques (2007), acredito que as diferenças não devem constituir um critério de hierarquização da qualidade humana. Ser branco ou negro, rico ou pobre, deficiente ou não deficiente são apenas algumas possibilidades de ser humano. Acreditar que existe uma única possibilidade é desconsiderar a construção cultural e histórica do nosso processo de humanização. Neste sentido, educação inclusiva significa muito mais do que a inserção da pessoa com deficiência na escola comum, significa muito mais do

que a adaptação de recursos, prédios e mobiliários. A educação inclusiva veio para mostrar que somos uma sociedade que discrimina, mas, assim como discriminamos, podemos aprender a acolher e respeitar, pois, como afirma Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem aprender a amar”.

Este texto tem como foco central a criança com deficiência, mas também a diversidade. Ele trata da experiência de mais de dez anos na educação especial e procura demonstrar por meio de muitas situações práticas que a educação da pessoa com deficiência não é uma educação diferenciada. É apenas um olhar mais atento às necessidades do aluno, buscando despertar o seu interesse para a aprendizagem. São atividades que podem ser utilizadas com qualquer criança, mesmo que, em alguns momentos, necessite de uma reorganização para favorecer a participação e aprendizagem de todos. No entanto, antes de avançar nestas questões, gostaria de fazer algumas considerações teóricas importantes para refletirmos sobre a educação que nos propomos a mediar em sala de aula.

A primeira delas é sobre a nossa concepção de aprendizagem e deficiência. Os primeiros a acreditar que a pessoa com deficiência poderia ser educada foram os médicos, mas, apesar do avanço que isto trouxe ao seu atendimento (antes disso eram recolhidas em abrigos e contavam com a caridade das pessoas), sua educação foi voltada a uma Pedagogia terapêutica e curativa que focava o treinamento mecânico de habilidades para a vida prática e autonomia.

Esta educação pautava-se em uma corrente teórica baseada nas questões biológicas, que limitam o desenvolvimento e a aprendizagem humana a uma herança genética, a condições orgânicas saudáveis ou simplesmente a um nível de maturação biológica adequado. Contrária a esta tese, surge uma abordagem teórica que acredita no homem enquanto ser histórico e cultural. Esta perspectiva teórica rompe com a visão determinista e foca a aprendizagem nas possibilidades do sujeito, acreditando que todos têm potencial, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades adequadas.

Vigotski (1991), um dos estudiosos desta teoria, acredita que o processo de aprendizagem ocorre em dois momentos: primeiro no nível social e depois no nível individual. Esta consideração rompe com as teorias deterministas trazendo um novo olhar para a questão, pois, em sua concepção, a

aprendizagem precede o desenvolvimento, e não o contrário. Sendo assim, não há estruturas prévias que estão postas biologicamente, onde a criança internaliza o conhecimento sobre o mundo a partir da sua maturação cognitiva. Ela internaliza por meio de sua interação com o outro. Estas questões revolucionam as interpretações de ensino e aprendizagem dentro da escola, pois o professor não precisa aguardar que seu aluno alcance determinada etapa de desenvolvimento para mediar sua aprendizagem.

Para desenvolver suas teorias de aprendizagem, Vigotski estudou a pessoa com deficiência, e suas principais ideias sobre defectologia (como chamavam estes estudos na época) podem ser assim resumidas:

O conceito de compensação: este conceito, que hoje conhecemos como plasticidade, pode ser entendido como a capacidade de transformação de um organismo com defeito¹ para superar suas limitações. Ele cita os estudos de Adler:

Se, por causa de uma anormalidade morfológica ou funcional, qualquer organismo tem uma queda pequena na operação normal, então o sistema nervoso e o aparelho mental assumem a tarefa de compensação para a função prejudicada do órgão. Eles criam uma superestrutura psicológica sobre o órgão em mau funcionamento e esta superestrutura luta para escorar o organismo em seus pontos enfraquecidos e ameaçados.²

No entanto, para esta compensação, há, segundo Vigotski, uma interferência social. O cego não nasce com uma capacidade extraordinária para o tato, já que lhe falta a visão, mas a desenvolve por meio de sua interação social. Quando fala de compensação, ele fala que o homem vencerá sua deficiência antes no campo social e depois no biológico. Para Adler, uma perda cerebral era compensada pelo sistema nervoso central. Para o Vigotski também, mas a diferença é que, para ele, era compensada antes pela apropriação do social, por exemplo, no braile o cego compensa os olhos pelas mãos, mas o braile é um instrumento construído socialmente, e seu uso é um aprendizado social. (PICCOLO, 2010)

Deficiência primária e secundária: ele distingue a deficiência primária, de causa orgânica, da secundária, de natureza social. Para ele, a deficiência por si só não define o destino da pessoa, mas sim as consequências sociais dela. O cego, por exemplo, não sente sua cegueira como algo patológico, mas sua

experiência social – a rejeição, a superproteção – a transforma em infortúnio.

Enfoque nas possibilidades: diferente da Pedagogia terapêutica, que tem por foco a reabilitação dos defeitos, Vigotski acreditava nas possibilidades de aprendizagem de todos os sujeitos, desde que lhes fossem oferecidas oportunidades adequadas que investissem no seu potencial.

Nesta nova perspectiva teórica, deve-se estruturar o trabalho nos aspectos qualitativos, no que é possível e não basear-se exclusivamente em premissas negativas, no que falta. Aqui reside a base metodológica da defectologia contemporânea para Vigotski. É importante considerar a deficiência para que você garanta um ensino adequado às necessidades de cada um, mas o que importava para ele não era a causa primária (o dito defeito), é o que seria feito a partir daí. Quando defende a educação de qualidade para todos, ele propõe a garantia de acesso à mesma educação da criança sem deficiência e mais o específico para sua necessidade, como, por exemplo, o braile ou a LIBRAS. (PICCOLO, 2010)

Apesar de morrer jovem (aos 37 anos), Vigotski teve uma vida intelectual intensa. Estudou Medicina, Direito e, paralelamente, Psicologia, Filosofia, Literatura, Historiografia, Estética e Linguística (OLIVEIRA; REGO, 2010). Seus textos sofreram muita censura do governo soviético e foram cortados muitos trechos em algumas traduções feitas, como, por exemplo, naquelas via Estados Unidos da América (PRESTES, 2010) – caso das leituras de Vigotski no Brasil – o que acarretou em interpretações equivocadas da sua teoria.

As atividades que serão aqui relatadas são baseadas nestes pressupostos teóricos, onde a intenção é que possa servir de apoio ao trabalho de sala de aula comum ou de recursos, pois, apesar de terem sido desenvolvidas em salas especiais, proporcionam reflexões e uma variedade de ideias para se trabalhar com a diversidade.

O texto foi dividido em cinco capítulos, onde cada um deles representa a experiência com determinado grupo de crianças, os quais abordam a questão teórica, mas fundamentalmente a questão prática, com sugestões de atividades e relatos de experiência.

O termo defeito é empregado pelo autor e foi mantido no texto.

Tradução Livre do texto: A criança cega, feita por A. E. Fabri e obtido via Internet <http://vigotskibrasil.blogspot.com/> em 5 de dezembro de 2010.

– Capítulo 1 –

Jogos e brincadeiras adaptadas

Meu primeiro contato profissional com a pessoa com deficiência foi em 1995, na APAE de Ribeirão Preto. Ainda não possuía formação específica e estava iniciando minha carreira como educadora, portanto, com pouquíssima experiência. Aos poucos, fui me encantando pelos alunos e pelo trabalho, o que me levou a ingressar no curso de Educação Especial/Deficiência Mental da UNESP de Araraquara. Após o término desta formação, retomei meu trabalho na APAE e, depois, em instituições e classes especiais de outras cidades. Nesse percurso, posso dizer que, na maioria das vezes, recebia de presente as “piores turmas” e, apesar da metáfora irônica, eu realmente me sentia presenteada, pois, passado o primeiro momento de desespero, o vínculo que se estabelecia entre professor e aluno me motivava a buscar o aperfeiçoamento para atender às necessidades de cada um. Fui compreendendo seus diferentes modos de interagir com o meio e como este meio favorece, ou não, sua integração social. Estas “piores turmas” me especializaram no trabalho com as mais variadas deficiências e sistematizaram em mim um modo de ser professora.

Descobri, por meio das atividades lúdicas e muita afetividade, um canal para minha atuação pedagógica. Percebia que, quando estavam motivados e tinham um mediador que acreditasse em suas capacidades, eles também podiam aprender e se desenvolver não no mesmo ritmo da criança sem deficiência, mas em um processo lento, onde cada pequena resposta era uma comemoração. Dentre estas experiências, os jogos e as brincadeiras se fizeram muito presentes.

Existem muitas concepções sobre as atividades lúdicas na escola. Uma delas diz respeito a uma divisão entre o momento de aprender e o momento de brincar. Neste caso, parece-me que a brincadeira torna-se uma atividade onde a criança apenas se diverte. Para aprender, deve estar em uma atmosfera de silêncio e concentração em exercícios monótonos e enfadonhos.

Lembro-me de que, em algumas escolas, a alegria e a empolgação dos

alunos na realização das atividades soavam como bagunça, com falta de limites de minha parte. Em outros momentos, ouvia a crítica de pais que reclamavam da pouca tarefa no caderno de seus filhos. Esta reclamação vinha também dos alunos, que solicitavam que eu “enchesse a lousa de tarefas” para que pudessem copiar e, assim, aprender.

Muito insegura com as críticas, mas acreditando em meus ideais de ensino, mantive a estratégia de aprendizagem, mas decidi explicar sobre esta minha postura. Com os alunos, comecei de imediato. Ao receber a crítica, expliquei que podemos aprender com atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, mas também o teatro, a música) e tentei passar, de maneira bastante didática, como elas poderiam ajudar na aprendizagem. A resposta foi positiva, e todos concordaram com sua importância. Decidi fazer isto com os pais e, a partir daquela turma, em todas as reuniões, eu levava os materiais utilizados e explicava o porquê de seu uso. Funcionou e foram muitos os elogios quando perceberam os resultados da minha proposta.

As atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados. Porém, isto dependerá muito da postura do professor que deverá sempre orientar a turma para a aceitação das diferenças.

Ao brincar, diversas habilidades estarão sendo estimuladas: atenção, memorização, coordenação motora, linguagem (MANZINI, BRACCIALLI, REGANHAN, s/d). No brincar, a criança interage com o meio e, muitas vezes, com o outro. Neste sentido, aprende como ser e agir no mundo. Aprende sobre as coisas, sobre as regras, aprende a cooperar, a compartilhar experiências, interesses e necessidades.

A brincadeira também permite à criança a entrada no campo do simbólico, e é isto que, para Vigotski, nos diferencia de outras espécies animais:

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (2008, p. 25)²

Em um primeiro momento, a criança é levada ao uso do objeto pelos estímulos que este proporciona, mas, na medida em que interage e atua

naquele objeto, vai descobrindo novas formas de interação e novas significações. Neste momento, ela se desloca do campo real imediato para atuar em um campo que está além. Desta forma, a brincadeira proporciona uma atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente.⁴

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse em uma altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35)

Para a Psicanálise, é na brincadeira que a criança elabora internamente as suas frustrações com o mundo que a cerca, mas, para Vigotski, ela brinca para internalizar o que aprendeu do mundo. A mãe que inventa em sua brincadeira não é a mãe que ela quer, mas a mãe que ela vivenciou em algum momento. Pode ser a relação entre mãe e filho de seu colega, uma experiência em um ônibus, ou outra mãe qualquer que tenha presenciado no seu dia a dia. Estas brincadeiras de faz de conta são o resultado de suas relações sociais e possibilitam a compreensão e transformação da realidade.

A brincadeira é um espaço social que supõe uma significação conferida pelas crianças e o acordo/negociação sobre as regras, sobre os papéis, sobre os temas etc. Constitui um mundo específico marcado pelo faz de conta, pelo lúdico, pelo imaginário, pela invenção, pela experimentação e pela criação. (creche UFF⁵)

Sendo assim, considero o jogo e a brincadeira como atividades de grande importância para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para a sua utilização em sala de aula.

1.1 - O brincar e a criança com deficiência

Ao reconhecer que a aprendizagem precede o desenvolvimento e que ela acontece na interação social, reconhecemos a importância da mediação neste processo. Mediação esta que não tem só o professor como o único elo intermediário entre criança e objeto do conhecimento. Um colega que, naquele momento, possui maior conhecimento, também, faz o papel de mediador, e esta situação em outro momento pode se inverter, ou seja, se x mediu a aprendizagem de y sobre um determinado assunto hoje, amanhã y poderá mediar a aprendizagem de x em outro assunto. Portanto, as salas homogêneas,

como querem muitos professores, não são nada favoráveis à aprendizagem. Neste sentido, a inclusão só tende a colaborar.

Outra questão importante da abordagem histórico-cultural que preferi deixar para discutir neste momento refere-se ao pensamento e à linguagem. Para Vigotski (2009), a linguagem é o principal instrumento de interação com o outro, além disso, é ela que possibilita aos sujeitos o acesso ao mundo simbólico. É por meio dela que nos é possível o descolamento do aqui e agora, para pensar no já vivido.

Pensamento e linguagem devem ser valorizados na educação da criança com deficiência, apesar de muitas vezes serem negligenciados, justamente por se acreditar que não há pensamento, ao menos coerente, quando se trata da deficiência, em especial quando estão envolvidas as limitações intelectuais, ou até mesmo quando não é possível verbalizar o pensamento, como nos casos de uma grande limitação física.

Assim como acredito ser fundamental a valorização da linguagem, também acredito que ela deve estar sempre acompanhada da experiência, pois palavra sem vivência torna-se um som vazio e sem significado.

A opção em falar sobre pensamento e linguagem associada ao tema das brincadeiras na deficiência (apesar de discorrer sobre o assunto também mais adiante) teve um propósito. Como já mencionado, a linguagem deve estar associada à vivência e nada melhor do que explorá-la durante a brincadeira, para não correremos o risco de utilizar a palavra vazia nem o brincar pelo brincar. Brincadeira aqui tem por objetivo associar aprendizagem à diversão.

Ao planejar as atividades com jogos e brincadeiras, o professor deve estar atendo a estas questões, propondo atividades que estimulem suas habilidades, mas que propiciem reflexão sobre a ação, e, para isso, uma sugestão é sempre questionar as ações do grupo e não acreditar que o aluno se desenvolve sozinho – como chegaram a pensar aqueles que trabalhavam a partir de uma perspectiva construtivista. Portanto, aproveite os jogos e as brincadeiras para estimular o uso da linguagem.

A seguir, foram descritos os conceitos de cada deficiência, seguidos de algumas dicas de trabalho. Logo após, apresentamos algumas sugestões de jogos e brincadeiras.

• **Deficiência Intelectual**⁶ – não há um consenso na definição, mas de acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental ela pode ser “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos 18 anos de idade”. (AAMR, 2002, p.8)

Algumas concepções equivocadas desta deficiência geram a crença na infância eterna, onde são assim tratados, mesmo que estejam na idade adulta. Outro equívoco é a descrença na sua capacidade de aprendizagem, até mesmo por profissionais da educação especial. Por várias vezes, defrontei-me com instituições que lhes negavam oportunidades de desenvolvimento e ofereciam a eles atividades infantis ou sem grandes desafios, baseadas em treinos mecânicos. Esta é uma das grandes críticas dos favoráveis à educação inclusiva.

Assim como afirma Vigotski (1989), é fundamental focar as potencialidades destes sujeitos e não a reabilitação dos defeitos. Este aluno deve ser estimulado a explorar o mundo, a interagir com o outro, a expor sua opinião e desejos, e as atividades lúdicas oferecem grandes oportunidades para isso.

Cabe ressaltar que, devido a uma dificuldade de abstração e compreensão das atividades propostas, muitas vezes é necessário um maior cuidado na orientação do jogo ou brincadeira.

Algumas dicas:

- priorize instruções curtas e objetivas;
- dê demonstrações da sequência da atividade e certifique-se de que todos compreenderam as instruções;
- não enfatize suas dificuldades, mas valorize seus acertos ou tentativas;
- estimule seu pensamento propondo que pense nas situações que serão vivenciadas: De quem é a vez? O que deve ser feito agora?;
- no final da atividade, convém uma retomada do que foi feito. Isto é excelente para sua memória, mas também para transpor o vivido para um nível mais simbólico, o nível do pensamento;
- muitos alunos com deficiência intelectual também possuem limitações motoras, portanto tenha este cuidado ao planejar atividades que exijam estas

funções, não no sentido de eliminá-las, mas de criar estratégias que não prejudiquem sua atuação.

- **Deficiência motora** – “variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas.” (BRASIL, 1999)

Existe uma grande variedade neste tipo de deficiência, onde ela pode apresentar desde uma pequena limitação motora até a limitação de grande parte de seus movimentos. Sua fala pode ser dificultosa por problemas na articulação, mas isto não significa que não possa compreender ou se comunicar. Muitas vezes, quando seu comprometimento motor é muito grande e a comunicação difícil, podem ser confundidas com pessoas com deficiência intelectual, mas, na verdade, ele compreende o que lhe é falado, só não consegue responder. Neste caso, deve-se investir na comunicação alternativa ou suplementar⁷.

Algumas dicas:

- podem apresentar melhor resposta nas atividades de motricidade ampla, mas as habilidades que exijam a motricidade fina também são importantes desde que respeitadas suas limitações, por exemplo, se o aluno precisa pegar um objeto pequeno e não consegue fazer o movimento de preensão, oriente-o a pegar este objeto de outras maneiras;
- atividades que ofereçam a oportunidade de sentir seu próprio corpo e os seus movimentos, mesmo que pequenos e dificultosos, são fundamentais também à percepção do seu próprio corpo, habilidade prejudicada em decorrências de suas limitações;
- em alunos que não conseguem se comunicar pela fala, procure fazer questões que possam ser respondidas com sim ou não. Crie códigos, por exemplo, para sim dê uma risada, para não pisque o olho;
- se este aluno se locomove com o auxílio da cadeira de rodas, ofereça atividades onde possa modificar sua postura e não mantenha-o por muito tempo na mesma posição. Isto não significa deixar de propor atividades na cadeira, pois seu uso durante a ação lúdica pode estimular sua autonomia;
- brincadeiras na água são, geralmente, muito bem-aceitas e proporcionam

uma liberdade prazerosa na movimentação. A piscina de bolinha também provoca grande satisfação.

- **Deficiência auditiva** – “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis”. (MENICUCCI, 2006)

É importante lembrar que o termo surdo-mudo não é mais utilizado e, sim, surdo ou com deficiência auditiva. (SASSAKI, 2003)

Muitas pessoas com esta deficiência são capazes de decodificar a fala por meio da leitura labial e, por isso, é importante falar de frente para elas. No entanto, a língua de sinais ainda é o meio de comunicação mais empregado e possui características próprias de acordo com cada país. A nossa é chamada LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Algumas dicas (DIEHL, 2006):

- ao planejar atividades lúdicas, valorize aquelas visualmente interessantes, com materiais coloridos, tamanhos e formas diferentes. Isto facilita sua atenção;
- dê instruções simples e com pistas visuais antes de começar a atividade;
- priorize atividades em dupla com um colega que possa ajudá-lo na comunicação;
- os jogos de imitação são interessantes para o aprimoramento da capacidade expressiva, melhorando sua comunicação.

- **Deficiência visual** – esta deficiência é dividida em cegueira e baixa visão, de acordo com as definições médicas e educacionais.

Em termos legais (Organização Mundial de Saúde), uma pessoa é considerada cega quando

a visão corrigida no melhor dos seus olhos for $\leq 20/200$, isto é, se puder ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se seu campo visual for ≤ 20 graus no melhor dos olhos, ou ainda que a sua acuidade visual, nesse estreito campo de visão, seja superior a 20/200. (RODRIGUES, 2008, p. 14)

Porém, esta delimitação da acuidade visual tem se mostrado pouco apropriada no que se refere às questões educacionais, e muitos estudiosos preferem basear-se na eficiência visual, ou seja, na capacidade que cada pessoa

com deficiência tem de utilização da visão (RODRIGUES, 2008; BRUNO, 2006), tornando necessária uma concepção educacional de cegueira, onde, de acordo com Bruno (2006), são consideradas cegas com finalidade educativa as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitando, portanto, de outros sentidos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A baixa visão consiste na perda severa da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com o auxílio de óculos convencionais. (RODRIGUES, 2008)

Apesar da falta ou dificuldade de visão, seu desenvolvimento e interesse é igual ao de qualquer outra criança, mas é muito comum que sejam tolhidas pelos adultos de algumas atividades, como correr, subir em árvores, jogar bola.

A vivência no espaço é fundamental para o deficiente visual, pois é por meio dela que sua aprendizagem se estrutura (BRUNO, 2006; RODRIGUES, 2007). De acordo com Rodrigues (2007), quando ela não é estimulada precocemente, pode desenvolver características que marcam significativamente seu desenvolvimento, como apatia, tendência ao isolamento, restrição quanto ao domínio do espaço, maneirismos⁸, dependência, verbalismo², dentre outras coisas. Portanto, a experiência do movimento – correr, pular, andar, rolar, dançar, manipular objetos, ter contato corporal com outras pessoas, caminhar – é fundamental para estas crianças. Privá-los disso é privá-los de conhecer o mundo.

Algumas dicas:

- o comando verbal do professor é fundamental, devendo as atividades serem explicadas de maneira clara e usando conceitos conhecidos por ele;
- evite palavras como aqui ou ali, dê uma referência mais efetiva, por exemplo, à sua esquerda, à sua frente (certifique-se de que ele tenha a noção de posição);
- para facilitar as instruções na brincadeira e sua autonomia, é fundamental desenvolver atividades com o objetivo de ensinar os conceitos de em cima, em baixo, na frente, atrás, à direita, à esquerda. Existem muitas atividades lúdicas que desenvolvem estas habilidades;

- outras atividades importantes para a sua autonomia são o estímulo à memória, aos sentidos, ao equilíbrio, à capacidade de perceber pesos e distâncias;

- ao estimular a percepção tátil, evite coisas muito ásperas ou que prejudiquem sua sensibilidade na ponta dos dedos, pois ele precisará muito deles no aprendizado do braile. Ao movimentar-se, deve ser estimulado a proteger seu corpo com uma das mãos e com a outra guiar-se no espaço, mas protegendo sempre a ponta dos dedos, usando o dorso de sua mão para isso;

- se houver qualquer resíduo visual, é importante estimular seu uso, pois será de grande ajuda em suas atividades de maneira geral;

- nos casos de alunos com baixa visão, é preciso estar atento à luminosidade, pois ela pode atrapalhar algumas patologias, como, por exemplo, o albinismo;¹⁰

- os materiais utilizados para a baixa visão devem ser coloridos e com cores contrastantes. As mais indicadas são: preto e branco, azul e amarelo, verde e laranja;

- conhecer o tipo de patologia e como os alunos enxergam é fundamental para planejar atividades mais adequadas para cada caso.

- **Deficiência múltipla** – o termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. (Brasil, 2006)

Estima-se que, em todo o mundo, cerca de 1% da população possui deficiência múltipla (SASSAKI, 1998), mas estes números tendem a aumentar, pois, com o avanço da Medicina, muitas delas sobrevivem a condições de saúde que anteriormente levariam à morte. (KIRK & GALAGUER, 1996)

Apesar de o termo ser adotado para designar a associação de duas ou mais deficiências no mesmo indivíduo, “não deve ser considerada simplesmente uma associação de deficiências, e sim uma organização qualitativamente diferente de desenvolvimento” (PIRES *et al.*, 2007). Neste sentido, são poucas as obras que abordam o assunto, provavelmente devido à sua grande diversidade de combinações, o que dificulta uma generalização e torna sua educação bastante complexa, pois cada criança é única, de acordo com o tipo e grau de comprometimento.

- **Surdocegueira:** também chamada deficiência multissensorial, ela “é uma condição em que se combinam transtornos visuais e auditivos que produzem graves problemas de comunicação e outras necessidades de desenvolvimento e aprendizagem”. (MILES, 2001)

Assim como na deficiência múltipla a pessoa com surdocegueira tem uma experiência única com o mundo, necessitando de estratégias e recursos especiais de ensino.

Se não houver uma interação social e mediação, seu conhecimento de mundo será muito limitado e, por consequência, seu desenvolvimento. Deve, portanto, ser informada de tudo o que acontece no ambiente em que está, para que assim saia do isolamento e possa se incluir socialmente.

Para sua comunicação, existem técnicas específicas que serão utilizadas de acordo com a necessidade de cada um. Algumas delas são o TADOMA, objetos de referência, sinalização sobre o corpo, LIBRAS tátil etc. Brincadeiras que explorem os sentidos remanescentes podem ser bastante interessantes e úteis.

1.2 - Sugestões de jogos e brincadeiras adaptadas

Um dos maiores ganhos com a inclusão é estimular a cooperação entre os alunos e a aceitação da diferença, por isso, os jogos cooperativos tornam-se um recurso muito interessante. Isto não significa deixar de utilizar os outros jogos que também podem ser interessantes e motivadores, mas é importante orientar todas as crianças sobre o respeito às diferenças de cada um.

• **Volençol:** a brincadeira é um jogo de vôlei com lençóis e pode ser feito de diferentes formas:

- em grupos de quatro ou mais crianças: o objetivo é lançar uma bola ao alto com o auxílio de um tecido e tentar recuperá-la. Pode haver variação do peso da bola e, ao final, questionar: O que aconteceu com a bola mais leve? E com a bola mais pesada? Com qual foi mais fácil? Por quê?

- em duplas: o tecido deve ser menor e o objetivo é jogar para a outra dupla para que tente pegar também com o tecido.

Variação: a primeira dupla pode jogar e uma terceira pessoa pegar com as mãos ou com um cesto, ou duas crianças segurando um aro e a dupla com o

tecido deve tentar arremessar dentro deste aro.

- **Voleixiga:** esta brincadeira consiste no arremesso de uma bexiga com água e é muito interessante fazer nos dias de muito calor. Convém solicitar que levem uma outra roupa, pois provavelmente se molharão bastante.

Como não é muito fácil conseguir segurar a bexiga, faça com que as crianças fiquem mais próximas ou formem uma fila para tentar passar de uma criança para outra com um funil, que poderá ser confeccionado com garrafa *PET* (queime a borda anteriormente, para que não provoque cortes nos alunos).

Para as crianças com dificuldades na motricidade fina, poderá tentar passar com um pote de tamanho médio e segurando com as duas mãos.

- **Brincadeira do espelho:** sentados em duplas, um colega será o espelho devendo fazer tudo que o colega fizer. Inverter as funções ao comando do professor.

- **Jogo de bola com cartões:** um aluno facilitador (eles poderão se revezar na função) ficará em uma posição visível a todos mostrando cartões de cores variadas. Estes cartões significarão uma ação combinada previamente, por exemplo, se mostrar o cartão verde, quem estiver com a bola deverá jogar para um colega rolando-a no chão; com o cartão amarelo, a bola deve ser jogada pelo alto; com o cartão vermelho, deve deixar quicar a bola uma vez antes de pegar.

- **Comandos por cartão:** na mesma disposição da atividade anterior, mas sem bola e no cartão ao invés de cores, terão números e as ações trabalharão a noção de posição, por exemplo, n.º 1 – pular para frente, n.º 2 – colocar os braços para trás, n.º 3 – pular para a esquerda... Vá dificultando as ações de acordo com o grupo.

- **Alerta:** um aluno joga a bola para o alto e fala o nome de um colega que deverá correr para pegar a bola, os outros correm na direção oposta. Ao pegar a bola, deverá falar: -- Alerta! Neste momento, todos deverão permanecer imóveis, e o jogador que está com a bola tenta acertar em quem estiver mais próximo (com uma bola leve e macia).

Variação: se houver um aluno cego, pode-se propor que todos estejam de

olhos vendados, e a bola deverá ter um guizo para facilitar a localização. Outra sugestão é que, ao pararem, os alunos usem um apito para mostrar sua localização.

- **Corrida de bumbum:** esta corrida é especialmente interessante quando houver um aluno com deficiência nos membros inferiores, pois a proposta é se movimentar sentado no chão até um ponto estipulado. Variação: poderá ser feita arrastando e deitado.

- **Corrida com jornal:** os alunos deverão chegar até um determinado ponto caminhando sobre dois jornais, sendo que, ao pisar no da frente, retira o de trás e coloca em sua frente. Esta atividade é um grande desafio para a criança com deficiência intelectual.

- **Corrida do sopro:** todos os alunos deitados e com uma bexiga à frente deverão fazer com que esta chegue a um lugar estipulado, apenas com o sopro.

- **Vôlei sentado:** deverá seguir as regras do esporte paraolímpico. Variação: todos poderão estar sentados em bancos, independentemente de ter ou não limitação.

- **Percurso com corda:** estender duas cordas em posição paralela com um peso em uma das pontas (pode ser uma garrafa *PET* com areia dentro). Os alunos deverão ficar em quatro apoios ou de costas e, guiando-se pelas cordas, deverão chegar até à garrafa. É interessante que todos estejam de olhos vendados.

- **O flautista e a cobra:** uma criança fará a função de cobra e outra de flautista. O objetivo é que as outras crianças fujam da cobra e encontrem o flautista, e todas deverão estar de olhos vendados. A cobra e o flautista emitirão um som esporadicamente para que os outros alunos possam localizá-los por meio do som. Esta atividade não é interessante para a criança com deficiência auditiva e pode ser perigosa com um cadeirante, pois pode machucar os outros colegas.

- **Corrida de cadeira de rodas:** pode ser feita caso haja mais de uma cadeira de rodas na escola.

- **Telefone sem fio:** brincadeira tradicional. Não deverá ser feita com turmas que tenham crianças com deficiência auditiva.

• **Jogo da imitação:** um aluno sorteia um cartão com o nome de algo a ser imitado e deverá fazê-lo apenas por mímica. No início, pode ser uma profissão ou animal, mas poderão ser colocadas várias outras palavras com maior grau de dificuldade.

Variação: a adivinhação pode ser por meio de desenhos.

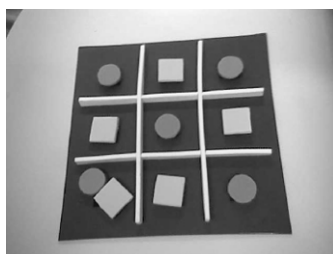
• **Ciranda da poesia:** brincar de ciranda com a música Ciranda Cirandinha e, quando a música falar: -- “*Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá-se embora*”, a criança solicitada deve entrar na roda, declamar um poema e voltar para a roda ou sair da brincadeira. Variação: pode cantar uma música no lugar do poema.

• **Brincadeiras de faz de conta:** deixar as crianças brincarem livremente de casinha, vendinha e outras brincadeiras. A criança com deficiência intelectual muitas vezes precisa ser estimulada a criar brincadeiras com os objetos, pois tem dificuldades em simbolizar;

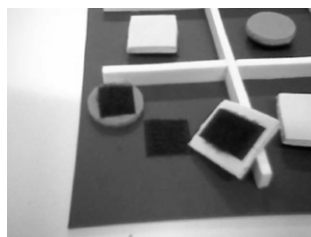
• **Brincadeiras na areia:** o contato com a areia é geralmente prazeroso para as crianças que devem ser estimuladas a explorá-la ao máximo. Esconda seus pés ou mãos, brinque de encher copinhos e estimule a passar a mesma quantidade de areia para copos de tamanhos e larguras diferentes. Veja o que acontece e questione sobre as diferenças. Estimule-as a produzir castelos, fazer comidinhas, bolos de areia etc.

• **Jogos de mesa:** baralho, dominó, torrinha, dama, jogo da velha, can-can, batalha naval, trilhas diversas¹¹.

1.3 Modelos de jogos e outras adaptações



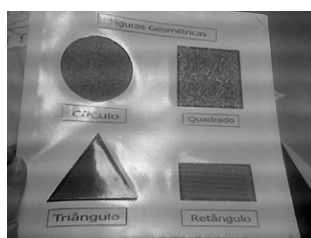
Jogo da velha¹²



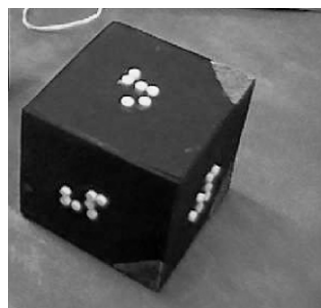
Preso com velcro facilita o uso na deficiência física e visual.



Jogo da memória com contraste de cores (preto e branco). Indicado para a baixa visão



Formas geométricas em *thermoform*¹³



Dado com Braile (o canto texturizado é para dar a referência da posição). Coloque também a numeração em tinta.



Bicicleta adaptada para a deficiência física

1.4 – Relato de experiência

PROJETO: BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS ADAPTADAS PARA A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

CONTEXTO

O relato, a seguir, é resultado de experiências pedagógicas nos anos de 2007 e de 2008 (ZAPPAROLI, 2009), envolvendo alunos com deficiência múltipla – diagnóstico de deficiência visual associada a outros comprometimentos, muitas vezes não descritos em seus prontuários.

Durante a prática pedagógica, observava-se uma necessidade em despertar o interesse na interação social, na linguagem oral e nas habilidades cognitivas dos alunos, que se interessavam apenas por atividades de exploração motora. Quando lhes era solicitado maior resposta cognitiva, atenção ou interação social, estes esquivavam-se, iniciando conversa paralela, pedindo água, banheiro, gritando, começando a chorar, ou simplesmente ignorando a professora. Neste sentido, desenvolvi um trabalho baseado na Psicomotricidade (cognitivo-emocional-motor) e utilizei para isso as brincadeiras do conhecimento popular.

SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO

O objetivo desta proposta era trabalhar com a Psicomotricidade, por ser o eixo de trabalho que me cabia. A partir dela, procurei incentivar novos conhecimentos e habilidades, em especial aqueles que favoreceriam a autonomia e participação da vida social, como a melhora da atenção, da linguagem oral, da compreensão, do seguimento às ordens, da interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno, dentre outros. Foram trabalhadas, também, outras habilidades importantes para a criança com deficiência visual,

como a percepção corporal, localização do corpo no espaço, diferenciação de pesos e texturas etc. Na sequência, seguem as brincadeiras propostas com pequenas descrições das mesmas.

Estátua: foi a primeira brincadeira trabalhada e, a partir dos bons resultados conquistados, acrescentei as outras. Nela, as crianças se movimentam ao som de uma música e, ao parar este som, todos deveriam permanecer imóveis. Um dos objetivos era a consciência corporal e não houve adaptação, apenas auxílio da professora, para que os alunos percebessem as diferenças de movimento e repouso e que sentissem as batidas do coração.

Corrupio: consiste em girar o corpo velozmente e de mãos dadas com a criança. Seu objetivo, além de trabalhar o equilíbrio e a percepção corporal, era melhorar o vínculo entre professor e aluno, pois trata-se de uma brincadeira de grande prazer para a maioria das crianças.

Ciranda: brincadeira de roda sem adaptações.

Escravos de Jó: sentados em círculo, um objeto é passado ao colega enquanto é cantada uma música. O aluno executa os movimentos sugeridos pela música, utilizando estes objetos, que, em nossa brincadeira, tinham o mesmo formato (lata) e pesos variados, com a intenção de explorar os diferentes pesos – habilidade importante para autonomia da pessoa com deficiência visual.

Dança da Cadeira/Tapete Sonoro: ao som de uma música, os alunos circulam em torno de uma cadeira e, ao parar a música, devem sentar-se nela. Por possuir sempre uma cadeira a menos, quem fica de pé é eliminado. As cadeiras foram substituídas por um tapete sonoro para melhor orientar os alunos e dar maior segurança, além da sensação tátil nos pés. Nesta brincadeira, optou-se por não eliminar ninguém, pois o objetivo era encontrar o local do tapete que emitia som ao ser pressionado (nele a textura também era diferenciada).

Elefantinho Colorido: na brincadeira original, uma criança é escolhida para comandar. Ela fica na frente das demais e diz: “Elefantinho colorido!” O grupo responde: “Que cor?” O comandante escolhe uma cor e os demais procuram a cor escolhida em objetos ou vestimentas, colocando a mão sobre ela. Como a criança cega não consegue perceber cores, foi alterada para

Elefantinho das Texturas, para que pudessem desenvolver a percepção tátil. A professora falava a textura, e os alunos procuravam na “caixa de texturas” ou “parede de texturas”. A intenção desta atividade era dar um sentido lúdico a uma tarefa que, muitas vezes, é executada de maneira mecânica.

Bola atrás: ao som de uma música, os alunos sentam-se em círculo enquanto um outro jogador circula por eles com uma bola nas mãos. Ao parar a música, o que está em pé coloca a bola atrás de um dos colegas que está sentado, e este, ao descobrir a bola em suas costas, levanta-se e corre atrás daquele outro tentando alcançá-lo. Aqui, a professora era quem caminhava e colocava a bola atrás. Ao final da música, eram orientados para que procurassem onde estava a bola, devendo pegá-la e jogá-la em direção à voz da professora. O objetivo principal era trabalhar a noção de posição do objeto em relação ao corpo.

Passa-Passa Gavião: Variação de Passa-Passa Cavalheiro, onde ficam dispostas duas crianças com as mãos entrelaçadas e arqueadas para o alto (formando um túnel) e as outras vão passando por baixo. Ao parar a música, abaixa-se as mãos para prender aquele que estiver passando no momento. Na adaptação, as crianças passavam por baixo das pernas da professora e vice-versa ou de um bambolê. O objetivo principal era trabalhar a noção de posição.

Eu com as Quatro: brincadeira em duplas onde as crianças batem as mãos nas do colega obedecendo às ordens da música. Nela, não houve adaptação, apenas ajuda para encontrar a mão do companheiro. O objetivo principal era a percepção do outro.

Gato Mia: ao parar a música, um aluno, selecionado anteriormente, mia para que os outros adivinhem quem é. Não houve adaptação, apenas ajuda para identificar o colega. O objetivo era reconhecer o colega pela voz.

O Mestre Mandou: foi a brincadeira mais trabalhada devido à grande variedade de opções de comandos. Conhecida também por “*Siga o Mestre*”, tem por principal objetivo a execução de ordens dadas por um membro do grupo. Para despertar o interesse, acrescentou-se a música.

Na proposta de atendimento do setor, os alunos chegavam e sentavam-se em uma mesa no centro do salão principal. Cantavam a música de entrada com todas as professoras (cinco no total) e após havia uma conversa informal sobre

a rotina do dia a fim de estimular o pensamento e a linguagem.

Estas professoras (onde eu me incluo), seguindo um quadro de horários anexado na porta de entrada, pegavam os alunos que atenderiam naquele momento e levavam para suas salas para atendimentos em trios, duplas ou individualmente. Após trinta minutos, tocava um despertador, e os alunos eram trocados entre elas.

Os alunos do estudo possuíam de 7 a 12 anos, sendo oito meninas e sete meninos, mas não participaram de todas as brincadeiras, pois foi levado em consideração o interesse pelas mesmas. Realizei as brincadeiras nos anos letivos de 2007 e de 2008, mas com maior ênfase no segundo e terceiro bimestre de 2007. A partir de então, dei continuidade apenas àquelas com maior envolvimento dos alunos: *O Mestre Mandou*, *Bola Atrás*, *Ciranda*, *Dança da Cadeira* e *Eu com as Quatro*.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dentre os vários momentos interessantes na aplicação prática da proposta, um deles chama a atenção pela evolução da relação entre professor e aluno e da interação na atividade por parte da criança. A aluna V., de oito anos, tinha como avaliação oftalmológica baixa visão¹⁴ (mas sem respostas em atividades de estímulos visuais), histórico de consumo de drogas por parte dos pais, além de rejeição pelos mesmos. Iniciou seu atendimento no setor em 2007, apresentando um quadro bastante agressivo, nenhuma interação social e quase nenhuma linguagem oral – as poucas palavras que emitia eram de difícil compreensão.

Nas primeiras semanas de atendimento, V. recusava qualquer intervenção por parte da professora. Suas atividades limitavam-se em sacudir tampinhas dentro de um pote, morder objetos ou batê-los em seus dentes. Ao sugerir nova proposta dentro do que já fazia ou ser repreendida, V. gritava, unhava e mordia. Aos poucos, foi aceitando intervenções, como brincar sobre uma *Bola Suíça*¹⁵, massagem e as brincadeiras folclóricas: *Corrupio*, *Ciranda*, *Dança da Cadeira* e *O Mestre Mandou*.

Iniciamos a brincadeira “*O Mestre Mandou*”, onde V. deveria colocar a mão na cabeça ao parar a música. A proposta de cumprir uma ordem auxilia o professor na avaliação da compreensão de instruções verbais pela criança

(ZORZI; HAGE, 2004). A associação com a música, enquanto sinal (de quando deve executar), colabora para o desenvolvimento da função simbólica (ou semiótica), um dos temas centrais das teorias de Vigotski.

Dançávamos abraçadas e, quando a música parava, V. era questionada sobre o que deveria fazer, respondendo: — Mão na boca. Após duas tentativas de colocar a mão na cabeça, aceitou-se a modificação do comando para mão na boca. Ao parar a música, V. abria a boca, e a professora conduzia a mão da aluna até ela e depois na da professora.

O fato de dançar abraçada, além de trabalhar a afetividade, essencial nos estudos de Wallon, também contribui para a percepção do próprio corpo e conhecimento de si e do outro, eixo central da Psicomotricidade. Esta percepção de corpo também é trabalhada quando a professora conduz a mão da criança para perceber as duas bocas.

Repetiu-se algumas vezes a atividade e, quando a música parou, V., novamente, foi questionada dizendo em seguida: — Mão na boca. Colocando sua mão na boca da professora, que a soprou, V. demonstrou gostar, dando risada.

O estímulo do tato (por meio do sopro na mão) é fundamental para a criança cega, já que este é um dos principais sentidos na sua percepção do mundo.

Logo após, a professora desligou o som e perguntou: — O que vamos fazer agora? V. cantou um trecho da música que acabara de ouvir como se solicitasse brincar novamente. A oportunidade de escolha geralmente é negligenciada no ensino da criança com deficiência, mas fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

— Ah! Você quer brincar de novo? Se quiser brincar de novo, fala para mim *“de novo”*.

V.: — *De novo*

Apesar de acreditar que a aluna tentava se comunicar por meio do canto como se desejasse brincar novamente, era importante orientá-la para uma comunicação de uso social, para que fora dali fosse compreendida por qualquer pessoa. Motivar o aluno no exercício da linguagem colabora para seu

desenvolvimento cognitivo, mas é importante que o professor esteja atento e valorize qualquer tentativa de comunicação.

Brincamos novamente solicitando, mais uma vez, que colocasse a mão na cabeça e, ao parar a música, sem nenhum gesto por parte da aluna, a professora reforçou: — A música parou, o que vamos fazer? Sem respostas, a professora disse: — Mão na *ca...* e a aluna completou: *beça* (colocando a mão na cabeça da professora).

Na experiência anterior, foi descrita uma sessão de 30 minutos de um atendimento individualizado. A seguir, será feito o relato de uma experiência de atendimento em trio, e este será o resumo de várias sessões.

Sujeito 1: o aluno Ra., de nove anos, é cego e possui distúrbio neurológico descrito em sua anamnese. Demonstrava pouca interação social e fala ecológica¹⁶. Era participativo, mas necessitava de muito estímulo para executar as atividades ou responder quando solicitado.

Sujeito 2: a aluna Re., de 11 anos, possui baixa visão, hemiplegia e características de deficiência intelectual não diagnosticada. Dócil, mas, em alguns momentos, bastante agressiva. Possui histórico de convulsão e, na época, fazia controle hormonal. Em nossas primeiras atividades, Re. perdia rapidamente o interesse pedindo para ir ao banheiro, ficar com a inspetora ou simplesmente começava a chorar, principalmente quando estas atividades exigiam mais do seu pensamento.

Sujeito 3: o aluno W., de 12 anos, possuía baixa visão com perda progressiva, hiperatividade e grande dificuldade na percepção corporal. Demonstrava interesse pela maioria das atividades, mas seu tempo de atenção era bastante curto.

Sentaram em círculo para iniciarmos a brincadeira *Bola Atrás*. Comecei a caminhar em volta cantando uma música e, no final dela, abaixava bem devagar para não ouvirem o barulho de meus movimentos, perguntando em seguida onde estava a bola e orientando para que todos passassem as mãos atrás do corpo para descobrirem. Quem encontrasse a bola deveria jogá-la em minha direção. Na primeira vez, sentiram dificuldades, necessitando de ajuda total, mas depois faziam sem ajuda. Comecei a dificultar a brincadeira, modificando a posição da bola e dizendo: “Agora coloquei ao lado. Coloquem a mão ao lado

do corpo e me digam com quem está”. No início, colocavam as mãos sempre no último lugar que eu havia deixado, mas depois de repetirmos algumas vezes, já conseguiam identificar *lado* e *atrás*. Outra dificuldade percebida era com o aluno W., que devido à sua agitação motora, quando eu colocava a bola em suas costas, ele logo se mexia e ficava difícil descobrir a posição. Então solicitei que todos encostassem seus pés nos pés dos colegas, para dar-lhes uma referência de posição. Resolveu-se o problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados foram observados tendo por referência o diário de classe da professora e verificou-se uma evolução dos alunos em graus diferenciados. Com a aluna do primeiro relato, observou-se grande evolução na relação entre professor e aluno, comunicação e interesse pelas brincadeiras. Nos outros casos, de maneira geral, houve grandes progressos na atenção, na linguagem oral, na interação social, na compreensão e no seguimento a ordens, além de maior interesse na execução das atividades, inclusive transferindo o conhecimento adquirido para situações semelhantes, de brincar com outras pessoas.

Texto de Vigotski sobre a brincadeira, traduzido diretamente do russo por Prestes, 2008.

Como já mencionado, nas novas traduções feitas diretamente do russo, pareceu mais apropriado o uso do termo iminente do que os anteriores proximal ou imediato, já que esta zona é uma possibilidade iminente da criança e não uma obrigatoriedade de ocorrência. (PRESTES, 2010)

Retirado do *site* da creche UFF – www.uff.br/creche

Termo atual que substitui o antigo termo deficiência mental. (SASSAKI, 2003)

Conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (Brasil, 2006). Os termos suplementar ou ampliada foram acrescentados para que não se tenha a ideia de que a fala será substituída.

Estereotipias como, por exemplo, o balanço repetitivo do corpo.

O verbalismo é um fenômeno que ocorre nas crianças com deficiência visual quando estas “utilizam palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não se basearem em experiências diretas e concretas”. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007)

Alteração de origem genética, onde ocorre falha na produção da melanina. Causa problemas na visão – fotofobia intensa, baixa acuidade visual – obtido em www.todabiologia.com e Rodrigues (2008).

A trilha poderá ser confeccionada de acordo com o projeto trabalhado, onde as questões ou propostas de execução de tarefas se relacionam com o tema.

Fotos de Kelem Zapparoli.

Material em relevo, confeccionado para uso da pessoa com deficiência visual.

Segundo Rodrigues (2008), na deficiência visual, há a avaliação clínica (médica) e a funcional (pedagógica), sendo que esta última avalia dados qualitativos da visão, ou seja, a observação do desempenho visual.

Bola utilizada em centros de reabilitação, academias ou psicomotricidade.

Quando a criança fala repetindo o que ouve de imediato ou tardiamente, por exemplo, uma pessoa lhe pergunta: — Qual seu nome? E ela responde: — Qual seu nome? (Brasil, 2002)

– Capítulo 2 –

A música como recurso pedagógico

A música está presente na vida humana desde muito cedo e em diversas situações: nas canções de ninar, nas brincadeiras cantadas e mais tarde em diversos tipos de eventos sociais (comemorativos, religiosos, políticos). Também existe uma grande variedade cultural-musical, onde cada grupo social tem sua própria manifestação. Ao educador, cabe reconhecê-la e contribuir para a descoberta de outros ritmos e músicas.

Dentre os objetivos da educação musical na escola, está o estímulo à capacidade de ouvir, produzir e discriminar sons, à capacidade de imitar e se expressar ritmicamente, à capacidade de reproduzir criações musicais e de ampliar seu repertório musical, oportunizando o contato com diferentes obras, dentre vários outros objetivos.

De acordo com o referencial curricular de educação infantil (BRASIL, 1998),

o trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (p. 47)

Em minha experiência com a educação da criança com deficiência (e até mesmo com adolescentes e adultos), nunca encontrei um aluno que não gostasse de música e não demonstrasse envolvimento nas propostas pedagógicas quando a utilizava em sala de aula. Muitas vezes, este era o primeiro canal de comunicação entre mim e eles.

A seguir, foram colocadas algumas sugestões de atividades com música e, em seguida, dois relatos de experiência. O primeiro refere-se a uma turma de alunos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, onde a proposta era estimular a leitura, produção escrita e habilidades matemática e musical. O segundo refere-se a um trabalho com alunos com deficiência

múltipla com predomínio visual e teve por objetivo principal o estímulo à linguagem.

2.1 – Sugestões de atividades com música

- **Buscar o som:** esconder um brinquedo sonoro ligado para que o aluno o encontre;
- **Sons do corpo:** explorar os sons do corpo – estalo dos dedos, da língua, batida de palmas e pés;
- **Músicas para selecionar:** Mamãe mandou, Uni duni tê, Lá em cima do piano;
- **Músicas para adivinhar:** Gato Mia;
- **Histórias cantadas:** Música da caveira, Mané pipoca;
- **Língua Portuguesa:** para trabalhar a leitura e produção escrita;
- **História e Geografia:** por meio de uma pesquisa sobre onde e quando surgiram as músicas, transformações que sofreram, discussão de valores contidos em suas letras etc. Apreciação de vários ritmos musicais de regiões do País ou de outros países, pesquisando posteriormente a cultura do local;
- **Matemática:** canções que trabalham a contagem como *A galinha do vizinho*, *Indiozinho*, mas é preciso tomar cuidado para não utilizá-la acreditando que assim a criança aprenderá o conceito de número, pois a construção deste conceito vai muito além do ato de decorar a sequência numérica;
- **Ciências:** aqui podem ser exploradas músicas que abordem a questão do meio ambiente: Cai Cai Balão, Atirei o pau no gato etc.;
- **Explorar os contrastes sonoros:** fortes-fracos, curtos-longos, som-silêncio, alto-baixo;
- **Improviso:** estimulá-los a fazer rimas;
- **Sonoplastia:** colocar sons em determinadas histórias.

2.2 - Relatos de experiência

PROJETO: GINCANA MUSICAL

CONTEXTO

A sala era composta por 15 alunos, de 9 a 12 anos, com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem agravada pelo aspecto emocional. Muitos vieram de sala comum onde não atingiram os objetivos propostos e foram encaminhados às salas especiais, chegando nela com grande sentimento de fracasso e, em decorrência, problemas de comportamento.

No início do ano, nenhum aluno lia nem escrevia e, além disso, demonstraram muita resistência nas atividades de leitura e escrita onde diziam não saber ler e escrever, recusando-se a participar das atividades de escrita espontânea, ou qualquer outra atividade que colocasse em jogo seus conhecimentos de leitura e escrita. Muitos pediam para que eu fizesse para eles ou tentavam copiar do colega, outros cobravam a cartilha ou a lousa cheia para copiar, acreditando que assim aprenderiam mais e melhor.

Eu dizia que esta era uma outra maneira de trabalhar e que precisamos pensar nas palavras que escrevemos e não apenas copiar da lousa. Também dizia que não tinha problema se ainda não sabiam, só deveriam tentar escrever da melhor maneira que conseguissem, mas ainda assim houve grande resistência.

ATIVIDADES:

Com o objetivo de desenvolver o pensamento, a linguagem, a leitura, a escrita, o raciocínio matemático, dentre outras habilidades, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- completar a música oralmente e por escrito;
- lista de cantores ou músicas conhecidas;
- acompanhar a música seguindo a letra e, ao parar, deve mostrar onde parou;

- montar a letra da música, que lhes foi entregue em frases;
- cantar uma música a partir de uma dada palavra;
- acompanhar a música do cartaz conforme for tocando no aparelho de som. Ao parar, deverá mostrar onde parou;
- descobrir qual é a música observando a letra colocada na lousa ou dando uma palavra para que cantem uma música com a mesma.
- trabalho com instrumentos musicais (diferenciação dos sons, acompanhar ritmo etc.);
- cabra-cega procurando o som;
- decorar a letra da música a ser apresentada no final da gincana;
- apresentação musical com bandinha;
- dança da cadeira;
- contar as batidas do tambor e representá-las com bolinhas;
- completar a música oralmente e por escrito;
- escrever lista de cantores;
- escrever lista de músicas conhecidas;
- elaboração de convite aos pais para a apresentação da bandinha (aqui o professor é o escriba).

O TRABALHO NA PRÁTICA

No início das atividades que propunham a leitura, os alunos “liam” a música fazendo ajuste enquanto cantavam, depois, tentavam localizar palavras no texto. A dificuldade era grande, mas estavam bastante entusiasmados com a brincadeira. Aos poucos, fomos associando a escrita a palavras estáveis (como o nome dos amigos ou outras que já conheciam) e quando já conseguiam associar o som inicial à palavra, encontravam-na com facilidade, onde posteriormente começaram a montar a música em frases.

Sempre que eu passava uma atividade na lousa, pedia-lhes que

lessem comigo, e, aos poucos, alguns começaram a ler sozinhos. Neste momento, passei a pedir aos grupos que descobrissem a música que estava na lousa, ou dava palavras para que lessem (sempre em grupo, onde o que sabia mais ajudava o que sabia menos).

JUSTIFICATIVA DAS ATIVIDADES

Nas atividades de leitura, já que os alunos ainda não conseguem ler, devem colocar seus conhecimentos prévios a respeito da leitura de palavras para tentar identificá-las. Um valioso recurso é o texto que já conhecem de cor (no caso, a música), pois já sabem o que vão ler, apenas vão encontrar onde está escrito e como está escrito não precisando pensar em três coisas ao mesmo tempo (o que está escrito, como está escrito e onde está escrito).

Na atividade de acompanhar a música seguindo a letra e, ao parar, mostrar onde parou, a intenção é que tente ajustar o ritmo falado ao que está escrito e, ao mostrar a palavra, faça por este ajuste ou por já identificar algumas letras em sua escrita.

Para montar a letra da música ou descobrir de qual se trata, o grupo deve tentar descobrir palavras conhecidas para em conjunto descobrir a sequência da letra (no primeiro caso) ou qual é a música (no segundo caso). Aqui procurou-se estimular a participação de todos, pois quem dominava mais a leitura tendia a participar sempre enquanto os outros se calavam. Neste momento, eu procurava questionar os que não estavam participando dizendo: Você concorda? Por quê?

Na escrita, fizeram listas, brincavam de adivinhar a sequência da música, por exemplo: era colocada uma música no aparelho de som e, quando esta parava, deveriam completar oralmente e depois escrever. Foram resistentes no início, mas como era uma gincana, a própria equipe cobrava. Quem não fizesse a atividade não marcava ponto e quem fizesse, independentemente de escrever corretamente, marcava.

Nesse momento, um objetivo já estava sendo alcançado, pois todos começaram a escrever para não perder pontos. Quanto mais eu elogiava a iniciativa, mais se empenhavam.

Nas atividades de escrita da música ou listagem de cantores, o objetivo era

fazer com que o aluno colocasse em jogo todo seu conhecimento prévio sobre a escrita para tentar escrever o que lhe foi solicitado, ou seja, o que vou usar para escrever? (letras); Quantas?; Quais? etc.

Algumas atividades com música foram utilizadas para trabalhar o raciocínio matemático e outras habilidades como coordenação motora, concentração, interação com o grupo etc. A dança da cadeira foi uma delas. Em um primeiro momento, organizei as cadeiras para que observassem como deveria ser feito e, depois, eles próprios organizavam. Na primeira tentativa, colocaram dez cadeiras para nove alunos. Deixei a música tocar e, quando parou, todos se sentaram, mas não perceberam nada. Perguntei: “O que aconteceu?” (todos se olharam sem saber a resposta). “Alguém ficou em pé?” (*não*). “Por quê?” (*precisa tirar uma cadeira*). Tiraram e dançaram novamente, mais uma vez ninguém ficou em pé, perguntei e tiraram mais uma, então questionei: “Vocês estão em nove, quantas cadeiras precisam ser colocadas?” Pensaram um pouco e um respondeu: “Oito”. Fizeram outras vezes sem contar, mas, depois de algum tempo, já contavam e sentavam-se antes de começar a brincadeira para verificar se contaram certo.

Outra brincadeira que fizemos foi a de contar as palmas ou as batidas do tambor, associando para cada batida uma bolinha. Assim, além de trabalhar a percepção auditiva, trabalhava a contagem e a escrita numérica, pois escreviam o numeral na frente da contagem. Algumas vezes, fazia esta mesma brincadeira para marcar o ritmo.

É importante que o aluno perceba um valor social no aprendizado da Matemática (assim como nas outras disciplinas). O fato de ter de resolver uma situação problema (no caso da dança da cadeira) para a brincadeira funcionar motivava-o à solução do mesmo, não tendo aquele caráter de obrigação ou cobrança.

No caso da contagem de bolinhas, além de usar o material concreto para contar, tiveram a oportunidade de escrever o numeral e quem não o conhecia recorria ao calendário na lousa, contando até chegar ao número desejado.

Foram utilizadas outras atividades para alcançar o mesmo objetivo e, apesar da grande dificuldade, evoluíram bastante e já reconheciam os números.

Para a apresentação da bandinha que criamos, escolhemos a música

“Embola Embola”, de domínio público, e trabalhamos muito com os instrumentos musicais para que acompanhassem o ritmo e a entrada de cada instrumento.

Elaboramos um convite aos pais, e a apresentação foi um sucesso, pois cantaram sozinhos, tocaram seus instrumentos, marcaram o ritmo e a entrada de cada um. Os pais ficaram bastante orgulhosos, ao ver que seus filhos também possuíam habilidades, colaborando mais uma vez para a melhora da autoestima.

Outras atividades foram desenvolvidas ao longo do projeto, como, por exemplo, a cabra-cega, para localizar o som de algum instrumento, dinâmicas com música, dentre outras. O resultado foi muito positivo havendo grande interesse por parte de todos e muitas cobranças de novas atividades, onde sempre perguntavam quando seria nossa próxima aula com música e, quando este dia chegava, poucos faltavam.

O relacionamento interpessoal dentro da sala melhorou, alguns pais relataram que, em casa, o comportamento melhorou, e muitos ficaram surpresos com o aprendizado dos filhos, o que colabora muito para o resgate do autoconceito positivo.

No final do ano, apenas dois alunos de 15 não estavam lendo, mas já identificavam palavras no texto. Um destes alunos entrou no meio do ano, mas, segundo relatos de sua psicopedagoga, melhorou muito na concentração e no interesse.

PROJETO: A MÚSICA COMO MEDIADORA DA LINGUAGEM

Como mencionado anteriormente, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é fundamental para a constituição do sujeito. Ela comunica e faz pensar, transformando as relações sociais e os indivíduos. É nas relações com o outro que a linguagem vai sendo incorporada em nossos modos de perceber a nós e ao mundo, organizando nosso pensamento e nossa ação sobre o meio. Além de Vigotski, Bakhtin também defende esta teoria.

Vigotski (1997, 2009) afirma que a linguagem é a base da atividade mental do homem e acontece em dois momentos: um social e o outro individual. Bakhtin (1992) aborda a linguagem e seu caráter ideológico. Para ele, os nossos discursos revelam as nossas crenças e a cultura no qual estamos inseridos.

Refere-se à linguagem enquanto meio de comunicação, podendo portanto, ser encontrada também nas artes, na escrita, nas roupas, nos gestos.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA DEFICIÊNCIA VISUAL

A criança vidente estabelece sua relação com o mundo visual desde os primeiros meses de vida e desenvolve-se sendo estimulada, o tempo todo, pelas imagens. O móvel colocado no berço, o sorriso dos pais ou suas expressões faciais, a mamadeira, o primeiro brinquedo e assim vai apreendendo o mundo pela visão. Neste contexto, os outros sentidos vão dando lugar ao visual que predomina sobre estes outros, pois 80% da nossa percepção do mundo é obtida visualmente (RODRIGUES, 2007). Ele também atua como integrador de sentidos. Quantas vezes ao ouvirmos um som, dirigimos o nosso olhar para o local, buscando uma confirmação visual do que percebemos auditivamente?

Quando falta a visão, precisamos contar com a ajuda destes outros sentidos que possuem a mesma capacidade, mas, por não serem tão exigidos, acabam por ficar aquém de suas potencialidades. Um mito muito comum, ao se falar da cegueira, é a crença de que foram privados da visão, mas compensados por “Deus” nos outros sentidos. O que acontece na verdade é a necessidade de uma maior estimulação deste sentido.

Nos termos de Bakhtin, a linguagem acontece nas relações sociais em um processo de alteridade e dialogia. Tudo o que o indivíduo fala resulta de relações sociais que, por estar imerso, vão se internalizando nele, desde a infância¹⁷. No que se refere ao cego congênito, as questões de alteridade e linguagem são necessárias para sua inserção no mundo simbólico. É na mediação com o outro que ele vai adquirindo sua linguagem e se produzindo enquanto sujeito.

Bruno (2006) nos expõe que, muitas vezes, a fala da criança com deficiência visual é destituída de significado, é o chamado “verbalismo”¹⁸. Para que ela tenha significado, a mediação nas práticas sociais, associada a ações sensório-motoras integradas, é fundamental.

O PRINCÍPIO DO TRABALHO

O presente relato refere-se ao atendimento a alunos com deficiência múltipla com predomínio visual de uma instituição pública da cidade do Rio

de Janeiro, tendo por objetivo descrever os caminhos percorridos na intervenção pedagógica com estes alunos, realizada por meio da música.

Nesses mais de dez anos de experiência, cinco deles foram dedicados à deficiência múltipla, mas esta aqui foi a minha primeira experiência com cegos. De imediato, percebi a excelente memória que alguns possuíam, mas também observei uma grande dificuldade na interação social e a falta de interesse pelas atividades que eu apresentava. Sabia que, além da cegueira ou baixa visão, os alunos possuíam alguma outra deficiência associada, mas nem sempre havia este outro diagnóstico, apenas observava um comportamento “fora do padrão”. Iniciei uma pesquisa em referenciais teóricos que pudessem auxiliar-me na compreensão e intervenção educacional com esta clientela. Encontrei termos, como *Condutas típicas*, *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, *Síndrome de Asperger e Autismo*. Em todos eles, haviam algumas explicações para o comportamento destes alunos. O termo condutas típicas, conceito educacional e não diagnóstico clínico, parecia ser o mais adequado, já que englobava os demais. Ele é empregado para definir as várias alterações do comportamento que são associadas a síndromes ou distúrbios graves, como, por exemplo, algumas síndromes genéticas, transtornos invasivos, distúrbios psiquiátricos. (FERNANDES *et al.*, 2007)

Vejamos um trecho retirado das publicações do MEC (Brasil, 2002) sobre uma, dentre as condutas mais comuns nas salas de aula, o alheamento:

Há crianças que se esquivam, ou mesmo se recusam terminantemente a manter contato com outras pessoas, ou com qualquer outro aspecto do ambiente sociocultural no qual se encontram inseridas. Em sua manifestação mais leve, encontram-se crianças que não iniciam contato verbal, não respondem quando solicitadas, não brincam com outras crianças, ou mesmo que mostram falta de interesse pelos estímulos ou acontecimentos do ambiente. Por outro lado, em sua manifestação mais severa, encontram-se crianças que não fazem contato com a realidade, parecendo desenvolver e viver em um mundo só seu, à parte da realidade.

Era exatamente o que acontecia. Alguns ficavam deitados por longo período balançando objetos, ou batendo em seus dentes, repetiam falas sem significado (Ecolalia), se esquivavam de contato físico, não respondiam às tentativas de comunicação, e alguns deles também demonstravam agressividade. Seria devido à cegueira congênita associada à falta de estímulos adequados? Algum Transtorno Invasivo do Desenvolvimento¹⁹ não

diagnosticado? Talvez um histórico de vida permeado por rejeição e abandono? Ou seria a superproteção tão comum em pessoas com deficiência?

Certamente não fecharia um diagnóstico, e nem sequer era esta a minha intenção. Primeiro, que esta função não cabe a mim e, segundo, que muitas vezes um diagnóstico serve apenas para rotular os alunos. Nesta situação, o levantamento de hipóteses poderia me auxiliar nos estudos sobre as especificidades de meus alunos, encontrando literaturas que pudessem me auxiliar, pois confesso ter ficado muito insegura nos meus primeiros contatos. Percebi, neste trabalho, mais do que em qualquer outro, que, se eu não encontrasse algo que os motivasse, nada aconteceria. Vários foram os recursos utilizados: danças, brincadeiras folclóricas, massagem, jogos. Em todos eles a música estava presente.

Música é linguagem, é sentimento, é ritmo. Na educação, tem sido suporte para os mais diversos propósitos: apreciação, auxílio no desenvolvimento de hábitos, memorização de conteúdos. Existem estudos de aplicação bem-sucedida da música em diversos casos de deficiência e saúde mental (ZAPPAROLI, 1996; MALENTACCHI, s/d; SEKEFF, 2007) e, neste caso, percebi que poderia ser um canal de comunicação, pois, na deficiência visual, a audição é um importante sentido para a percepção do mundo.

A PROPOSTA EM PRÁTICA

Como já foi dito anteriormente, a criança cega tem grande dificuldade de exploração e reconhecimento do meio e do outro, o que se agrava ainda mais quando associada a outros comprometimentos. Esta dificuldade é extensiva à sua comunicação, que muitas vezes é feita por meio do choro, da agressividade ou de poucos fonemas. Na intervenção pedagógica, deve-se atentar a estas considerações, permitindo que ela se expresse, mesmo que de forma primitiva, para ampliar suas formas de comunicação (BOATO, 2009). Quanto mais oportunidades tiverem de interagir verbalmente, mais esta linguagem se desenvolverá.

Foram selecionadas duas intervenções. A primeira com uma aluna que, apesar de utilizar a linguagem oral, não a utilizava como meio de comunicação, apenas repetia a fala de outros. A segunda com um aluno que possuía uma fala, mas não interagia em diálogos. Era como a fala de uma pessoa com autismo.

O atendimento no setor acontecia de duas a três vezes na semana com sessões de 30 minutos e em rodízio com outros quatro professores. Os alunos eram atendidos em duplas, trios ou individualmente. Em um primeiro momento, eram recebidos em um salão grande por todas as professoras que os aguardavam para cantar a música de entrada e conversar sobre as rotinas do dia. Logo após, os alunos eram levados pela professora, responsável por ele no momento, à sua sala.

O primeiro caso selecionado é o de uma menina de nove anos, cega com diagnóstico de Retinopatia da prematuridade²⁰ e mais nada constando em sua anamnese²¹. Levada aos atendimentos pela avó, era tratada como bebê, utilizando fraldas e sempre carregada no colo. Apesar de não possuir nenhum outro diagnóstico, I. demonstrava alheamento na manifestação mais severa, recusando o contato físico e ficando agachada ou em pé com a cabeça para baixo durante boa parte do tempo. Sua fala era ecológica e muitas vezes não compreensível. Nos momentos de expressão oral mais clara, percebia-se um discurso religioso, provavelmente trazido de seu ambiente familiar ou cultos. Não brincava nem explorava os objetos e, as poucas vezes que os utilizava, era batendo no chão por pouco tempo²².

Seu desenvolvimento era lento, pequeno e, muitas vezes, desanimador. As atividades elaboradas para ela consistiam na exploração do corpo no espaço, manipulação de materiais e tentativas de comunicação. Em todo momento, a música estava presente, sendo associada ao movimento ou simplesmente na tentativa de estabelecer contato. Aos poucos, a aluna começava a interagir. Eu cantava uma música e fazia movimentos com o corpo de I., quando a música acabava, eu parava o movimento e perguntava se queria continuar. Não obtendo repostas, saía de perto, e I. começava a cantar, repetindo sempre que eu parava.

Outras atividades se seguiram, I. já brincava de roda, brincadeiras cantadas, piscina de bolinha²³. Nosso vínculo aumentou e, sempre que chegava ao salão, vinha Tateando, procurando minha voz e, ao me encontrar, segurava meu cotovelo para sentir seu movimento, pois geralmente eu estava cantando a música de entrada e batendo palmas com as outras crianças e professoras.

Já no segundo semestre de 2008, uma atividade me surpreendeu. Estávamos acompanhando algumas músicas que tocavam em um CD e que

falavam nomes de crianças. Sempre que aparecia um nome, eu substituía pelo da aluna e, ao acabar, abaixava o som, pois a mesma aprendera a aumentar e diminuir o volume. Neste momento, I. procurava o botão e aumentava. Comecei então a desligar para avançar no desafio. Ao perceber que não conseguia mais obter sucesso, começava a resmungar, dizendo palavras que eu não compreendia. Falei que, se quisesse ouvir novamente, deveria dizer: “Liga”. Sem respostas da aluna, liguei a música e, quando já estava empolgada, desliguei, solicitando novamente que me pedisse para ligar. Após alguma insistência, consegui que falasse. Brincamos por várias vezes, e a aluna já pedia para ligar sem que eu insistisse. Em um determinado momento enquanto cantávamos, a aluna disse meu nome. Por não ter certeza do que ouvi, perguntei se tinha falado meu nome e pedi-lhe que repetisse. I. repetiu e comemorei muito abraçando e beijando a aluna, pois sabia que esta pequena palavra emitida espontaneamente dentro do contexto significava muito para ela.

O segundo tinha 12 anos e, em sua anamnese, constava, além da cegueira por Glaucoma Congênito²⁴, várias avaliações do setor falando que o aluno chorava e gritava praticamente o tempo todo. Esta, aliás, era pauta frequente nas reuniões com sua mãe, feitas pela coordenadora do setor. Dentro das minhas observações, percebi o mesmo alheamento do primeiro caso, mas menos grave. Além do choro e dos gritos constantes, apresentava uma comunicação pobre, fala “robotizada” e quase não estabelecia um diálogo, repetindo a mesma fala várias vezes. Seu comportamento era quase sempre previsível, sua interação social era muito pequena e não possuía imaginação nas brincadeiras, apenas explorava um pouco os materiais que lhe eram dados, mas logo os descartava. Em todos os eventos comemorativos da escola, W. declamava poemas memorizados, alterando apenas o nome a quem era destinado, parecendo incapaz de ter variações criativas por ele próprio. Sua memória era acima do normal, principalmente quando se referia à música.

Apesar do seu comportamento apático, percebia um possível canal de intervenção, pois passava o tempo todo narrando *shows* e demonstrando conhecer alguns cantores, como Fernanda Abreu e Ed Motta. Tentei cantar com ele algumas das músicas destes cantores, mas W. gritava pedindo que parasse.

Na aula seguinte, levei o CD dos referidos cantores, e o aluno ouviu com interesse. Neste momento, percebi que a música seria um bom recurso, mas ainda não tinha ideia de como utilizá-la. Comecei colocando no final do atendimento como recompensa. Combinamos que ele participaria de uma atividade planejada por mim e, depois, poderia ouvir a música que escolhesse. Aceitou, mas fazia a atividade de qualquer jeito para poder ouvir as músicas. Em alguns momentos, dançávamos juntos sem nenhuma regra ou outra intenção, além do movimento livre do corpo. Era pouco para mim, pois sabia que poderia aproveitar melhor seu interesse.

Lembrei-me de um CD que fazia muito sucesso com crianças e pré-adolescentes. Selecionei nele uma Catira²⁵ adaptada para crianças, mas não muito infantil, pois me preocupava em não infantilizá-lo. O retorno foi excelente com ele e com todos os outros alunos, tanto que me rendeu o projeto sobre danças populares, que será relatado mais adiante.

Certo dia, ao terminar nossas atividades, peguei meu celular e coloquei algumas músicas para ouvirmos e fiquei surpresa ao perceber que W. conhecia o nome de todas e seus respectivos cantores. Alguns eram conhecidos, como Ana Carolina e Luciana Mello, mas outros não muito, como Barry White, Coldplay ou Capim Cubano. Fiquei tão entusiasmada que decidi aproveitar este conhecimento para nossas atividades, mesmo não tendo ideia de como seria. A princípio, apenas ouvíamos para que tentasse adivinhar qual era o cantor, sempre procurando valorizar muito seus acertos, o que lhe deixava mais empolgado.

Nesta fase, já estávamos no ano de 2008 e ainda trabalhava com o projeto de danças folclóricas. Paralelo a ele, decidi utilizar a música para propiciar-lhe maior conhecimento e iniciei uma pesquisa sobre a história da MBP, com dados informativos e um CD com a sequência das músicas pesquisadas da década de 20 até os dias atuais. W. conhecia todas elas desde as mais antigas e logo já conhecia o estilo e a década que iniciou cada uma.

Ao tocar “Garota de Ipanema”, contei uma história que ouvi em uma entrevista com o Tom Jobim sobre a música (a quem se destinava e como foi feita). A partir daí, começou a perguntar do que as músicas falavam, como, por exemplo, a música “Monte Castelo”, de Renato Russo, que, ao ouvi-la, repetia o refrão (não cantando, mas declamando): “Ainda que eu falasse a língua dos

homens e dos anjos, sem amor eu nada seria”. Falei que ele achava o amor muito importante e que amamos muitas coisas e pessoas: nossos pais, nossos irmãos, a natureza. Então perguntei: _ O que você ama? Por não obter respostas acrescentei:

__ Ama seu pai?

__ Sim.

__ Ama sua mãe?

__ Sim.

Ao ouvir a música do Jota Quest, questionou sobre o que falava e respondi-lhe que falava sobre encontrar alguém, que o cantor queria encontrar uma pessoa que ele gostasse, uma namorada. W. de imediato comentou:

__ A Kelem precisa encontrar alguém.

__ Eu já encontrei, é o meu marido (e disse seu nome).

Terminou a sessão e fomos para o salão.

W. novamente:

__ a Kelem precisa encontrar alguém.

__ Eu já encontrei, qual é o nome dele?

__ W... (dizendo seu próprio nome).

__ Você é meu aluno – e repeti o nome de meu marido.

A partir daí, comecei a explorar mais o significado das músicas dizendo que elas nos falam sobre várias coisas, e começamos a prestar atenção na letra para entendê-la. Selecionei algumas músicas que ofereciam um bom conteúdo a ser explorado, como, por exemplo, a música “Morena Tropicana”, de Alceu Valença, onde levei o caju para que conhecesse e explorasse (cheiro, sabor, formato, textura). Disse-lhe que o cantor comparava a pele da mulher com a fruta, dizendo que sua pele era macia como o caju. Naquela semana, teve suco desta fruta na escola e, ao identificar o cheiro, se recordou do nome.

Em outro momento, W. escolheu a música “Vermelho”, da Fafá de Belém, para estudarmos e, quando eu não sabia algumas informações da música, dizia

que pesquisaria na Internet e levaria na aula seguinte. A partir daí, todas as informações que o aluno queria, dizia: __ “Pesquisa na Internet”. Falando em seguida o que queria que eu pesquisasse. Neste caso, percebi que se tratava do mesmo assunto que estávamos trabalhando no projeto sobre danças folclóricas: o Bumba meu boi e aproveitei para fazer a associação.

Muitas músicas eu escolhia e planejava algumas atividades a partir delas, outras o aluno pedia e eu procurava explorá-la da melhor forma, como a música “Dança da Vassoura” (grupo Molejo) que o aluno escolheu e inventamos uma dança com a vassoura do tipo “Siga o Mestre”.

A partir desta música, o aluno não mais perguntava do que ela falava, mas começou a selecionar um trecho para saber o significado, como, por exemplo:

__ O que quer dizer: *O menininha eu sou seu fã?*

Respondi: __Ele admira, gosta da menina. Quando eu digo W. eu sou sua fã, quero dizer que eu gosto de você.

Depois de alguns minutos, disse:

__ Kelem, eu sou “sua fã”.

As músicas selecionadas por mim foram: “Bicicleta e Bola”, do CD Arca de Noé, para explorar os objetos e utilizá-los; “Família”, do Titãs, para falarmos sobre sua família; “O coração”, do grupo Bola de Meia, para falar das diferenças das pessoas, dos animais, da natureza; “Aeróbica Tropical”, da Bia Bedran, onde criei o jogo da comida: ao parar a música, ele e outro colega deveriam falar o nome de comidas. No início, W. necessitou de ajuda e, depois, começou a falar o nome das comidas que ouvia na música ou repetir as do colega, mas, após repetir algumas vezes a brincadeira, já possuía um repertório próprio (sempre procurei explorar o nome das comidas durante a merenda). Em um determinado momento, ao ouvir o trecho: “*Levanto o braço, aceno com a mão. Com a outra, eu toco no meu coração*”, W. improvisou: “*Você fica dentro do meu coração*”.

Segundo sua mãe, passou a demonstrar interesses em casa por computador (Internet) e Inglês (pois algumas músicas do seu interesse eram em Inglês).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebi, em ambos os casos, que, a partir do momento que comecei a “escutá-los” e direcionar as atividades para os seus interesses, o nosso vínculo aumentou e o desenvolvimento deles também.

No primeiro caso, o discurso religioso conta um pouco de sua vida fora da escola e, quando fala meu nome, estando ali comigo e não com outra pessoa, mostra que estava envolvida e talvez quisesse demonstrar, ou até colocar meu nome na brincadeira, já que se tratava de uma música com nomes. Além disso, não se utilizou de risadas, gestos ou de falas que não eram dela (como nas vezes que cantarolava), mas selecionou uma palavra que fazia parte daquele contexto.

No segundo caso, o aluno aos poucos foi compreendendo que as músicas nos falam sobre coisas e sentimentos e começou a utilizá-la para expressar os seus sentimentos, que tanto podem ser avaliados como um amor platônico de um pré-adolescente pela professora como na demonstração do afeto que sentia, decorrente da valorização e escuta desta sua fala.

O que acontece na educação, independentemente de ser ou não especial, é que nem sempre o aluno vai usar a linguagem objetiva para expressar sua insatisfação, podendo manifestá-la com indisciplina, falta de atenção, agressividade, choro. É importante estarmos atentos à sua maneira de comunicar, à sua fala. Foi esta atenção que me possibilitou encontrar um caminho de ação pedagógica, pois, além de obter progressos, o aluno nunca mais chorou ou gritou em nossas atividades.

BARROS, A. M. Obtida por informação verbal em reunião de Estudos do LEIO – Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar da Faculdade de Educação – UFF.

O verbalismo é um fenômeno que ocorre nas crianças com deficiência visual quando estas “utilizam palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não basearem-se em experiências diretas e concretas”. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007)

Caracteriza-se por um comprometimento grave em diversas áreas do desenvolvimento, como a interação social, comunicação, interesses (Fernandes *et al.*, 2007).

Doença que acomete a retina de recém-nascidos prematuros, causando baixa visão ou cegueira, dependendo da gravidade. (NUNES, 2002 e RODRIGUES, 2008)

Histórico de todo o desenvolvimento da criança.

Os deficientes visuais muitas vezes exploram a sonoridade do objeto.

Esta era uma atividade que já fazia com outra professora, mas sempre que possível brincávamos juntas, e I. respondia muito bem.

Doença que atinge o nervo óptico podendo causar cegueira. (RODRIGUES, 2008)

Música folclórica onde o corpo é um instrumento de percussão e consiste em batidas de palmas e pés.

– Capítulo 3 –

Teatro e educação

O teatro na educação tem a função de desenvolver as potencialidades expressivas da criança e não apenas o uso para encenações de datas comemorativas ou encerramento de projetos, como é visto em muitas escolas, pois, acima de tudo, sua importância está em tudo o que é conquistado ao longo das atividades e não apenas no produto final em si.

A criança manifesta-se expressivamente desde bebê, mas, a princípio, esta manifestação é mais instintiva. Quando percebe que suas ações geram reações e satisfação de suas necessidades, o que era instintivo passa a ser intencional, onde, aos poucos, vão refinando sua expressividade.

É muito importante para o desenvolvimento da inteligência emocional, que a criança aprenda a discernir as expressões faciais das pessoas, bem como o tom da voz. Assim, ela vai aprendendo a perceber os sentimentos das mesmas.

Quanto aos referenciais da educação, tanto no infantil como no do ensino fundamental, é grande a valorização da expressão corporal e do teatro no contexto educativo, devendo ser objetivos da escola a possibilidade de exploração de gestos, ritmos corporais, danças, brincadeiras cantadas, dramatização etc.

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo aprende a se colocar no lugar do outro, habilidade fundamental para o desenvolvimento do respeito e da tolerância. O teatro na educação, também, favorece o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais, como pode ser observado na tabela a seguir:

Aspectos cognitivos	Aspectos afetivos	Aspectos sociais
• melhora a concentração; • melhora a memorização; • favorece a rapidez no raciocínio (por exemplo: improvisação);	• desperta a iniciativa; • favorece a desinibição;	• proporciona a vivência grupal; • propicia a cooperação;

• favorece a oralidade, a leitura e a interpretação.	• favorece a autoconfiança;	
--	-----------------------------	--

Fonte: Diniz, 1995.

3.1 - Sugestões de atividades

Os jogos dramáticos são um “aquecimento” para a dramatização em si. Neles, o indivíduo desenvolve habilidades importantes para a dramatização, além de outras habilidades como as mencionadas anteriormente:

- **Concentração**

Sombra – forma-se uma fila, em que o que está atrás imita os gestos do aluno que está logo à sua frente. É importante orientá-los para seguir somente o que está logo à frente, pois a tendência é imitar o primeiro da fila.

- **Entonação da voz, capacidade de improvisação e oralidade**

Telefone com defeito – em duplas, simularão uma conversa ao telefone, mas este estará com defeito, o que dificulta a conversa. Deverão ser orientados a falar sempre mais alto, onde um colega estimula o outro dizendo que não está ouvindo.

- **Expressão corporal**

Imitar uma flor nascendo e crescendo; simular a travessia de uma ponte com um rio cheio de jacarés; criar uma cena onde uma pessoa compra algo muito pesado e precisa levá-lo a seu carro.

- **Improviso e criatividade**

Teatro de braços, Criação de histórias coletivas etc.

Dramatizações sobre o conteúdo pedagógico:

- **Jornal Vivo:** leitura de um texto sobre um tema trabalhado em sala. Após a leitura, o professor sugere que os alunos se organizem em grupo e apresentem o tema como uma manchete de jornal.

- **Aparelho digestivo:** após trabalhar o aparelho digestivo e os alimentos, o professor pede a cada aluno que dramatize um alimento com seus nutrientes e

passar pelo aparelho digestivo (que poderá ser feito com as cadeiras da sala e barbante ou desenho com giz no chão), fazendo todo o caminho percorrido pelo alimento e cada nutriente.

• **Regiões do Brasil:** após os conceitos sobre as regiões do Brasil, solicita-se ao grupo que prepare uma cena de três a quatro minutos, sobre uma região estudada. Podem apresentar músicas, danças características, folclore, personagens famosos, questões sobre o clima, a economia da região etc.

3.2 - Relato de experiência

PROJETO: ERA UMA VEZ

Público-Alvo: alunos do Ensino Fundamental (sala especial) com Deficiência Múltipla e predomínio físico.

Área Temática: Geografia e História.

Outros eixos: Língua Portuguesa, Ética, Pluralidade Cultural.

Objetivos gerais:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCN, História e Geografia, 1ª a 4ª)

Objetivos específicos:

- favorecer a aceitação e inclusão dos alunos na escola;
- refletir sobre alguns conceitos, como: respeito a si e ao próximo, perseverança, cooperação, sinceridade;
- desenvolver o pensamento, a oralidade, a expressão corporal;
- estimular os sentidos e a motricidade;
- trabalhar com a produção oral de textos, leitura e escrita.

Justificativa:

As histórias e o teatro trabalham a cidadania de maneira lúdica e propiciam

o estímulo de outras habilidades importantes para o desenvolvimento da criança.

Produto Final:

Construção de um castelo com exposição dos trabalhos e apresentação de uma peça de teatro.

Atividades:

Foram selecionadas algumas histórias infantis como pano de fundo para as propostas de trabalho.

Branca de Neve

- Filme da Branca de Neve com posterior dramatização de uma cena: Branca de Neve foge do caçador e encontra a casa dos anões.

Outras atividades:

- jogo da memória com nome dos personagens;
- exploração da maçã (cheiro, textura, sabor, escrita espontânea).

A galinha ruiva

- conversa sobre a importância de ajudar as pessoas;
- preparo do pão de trigo com massinha caseira, onde participaram do preparo;
- atividades com os nomes dos animais.

Pinóquio

- história com o fantoche e conversa sobre a mentira.
- dramatização da música: “Boneco de pau”;
- produção oral de texto;
- atividades com um peixe levado pela professora (escolha do nome,

alimentação, meio onde vive etc.).

Outras atividades relacionadas ao teatro (jogos teatrais):

- telefone com defeito (voz, articulação, linguagem oral);
- espelho (expressão corporal, atenção);
- brincadeiras de memorização;
- imitações diversas.

RESULTADOS

A peça de teatro “Era uma vez” foi criada por mim e contava a história de uma festa no castelo, onde todos os personagens estudados participavam. Conseguimos fantasias na Secretaria da Educação para todos os alunos e contei com uma equipe muito participativa (auxiliares, estagiárias) que nos ajudava nos ensaios, figurino etc. Eu e a outra professora da educação especial participamos do elenco, onde ela era minha avó, que me contava uma história sobre contos de fada e eu, adormecida, entrava no mundo do faz de conta, fazendo a mediação nas conversas com os alunos/personagens.

Fizemos esta apresentação para toda a escola (direção, professores, alunos da sala comum, pais da sala especial) e houve muito interesse por todos. Os pais ficaram orgulhosos com o resultado, e isto foi muito motivador tanto para os alunos como para nossa equipe. Ao final, todos foram convidados para conhecer nosso castelo, criado na sala de aula, com a apresentação de todos os trabalhos desenvolvidos durante este projeto.

– Capítulo 4 –

Dança e Educação: as manifestações culturais como mediadoras da aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem é também resultado das práticas culturais de um povo. Na sala de aula, misturam-se diversas crenças e costumes, onde alunos e professores trazem suas histórias para serem trocadas, confrontadas e reafirmadas por meio do convívio social. Conhecer as várias culturas que constituem o povo brasileiro, torna o aprendizado mais rico e aberto às diferenças. Em uma perspectiva vigotskiana e bakhtiniana, estas trocas sociais são construtoras do sujeito, ou seja, tudo o que sou decorre de minhas experiências na alteridade²⁶, portanto a oportunidade de viver a diferença, de trocar conhecimentos, crenças e valores é fundamental para a formação de um cidadão que possa vir a respeitar a diversidade humana.

Devido às muitas influências culturais que recebemos na formação do nosso País, possuímos uma grande riqueza de elementos do folclore. São diversidades na culinária, na música, na dança, nas brincadeiras, na religião, tornando-se um precioso recurso para ser utilizado pelo professor na sala de aula, tanto pela questão histórico-cultural como pelo desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Há algumas décadas, muito de nossa cultura era transmitida de pai para filho, ou dentro de um universo não acadêmico, mas hoje as tradições mudaram, a nossa herança histórica vem se perdendo e, infelizmente, o papel de ensinar as manifestações culturais vem sendo desenvolvido, na maioria das vezes, apenas pela escola. Se, por um lado, perdemos a tradição da transmissão desta cultura de origem popular, por outro, temos um espaço propício para ela. Na escola, encontram-se pessoas das mais diversas origens culturais e econômicas, sendo um local de diversidade humana, pronta para absorver conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais²⁷.

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vimos que as manifestações culturais enquanto possibilidade de apropriação dos costumes e das crenças de um povo são fundamentais para a construção do sujeito. No entanto, ela também pode ser um valioso instrumento na ação pedagógica, principalmente quando se trata das necessidades educativas especiais. Ampliar as experiências dos alunos é dar-lhes mais oportunidades de aprendizagem. Para Vigotski, a formação de conceitos passa pela experiência prática. Podemos dizer que esta experiência é mediadora da construção do simbólico e, portanto, do desenvolvimento das operações mentais.

De acordo com Barros (2005), os significados têm origem no corpo da criança. É ele que dá a referência para o significado das palavras: dentro, fora, longe, perto (conceitos fundamentais para a orientação e mobilidade, portanto, autonomia, da pessoa com deficiência visual). Neste sentido, a diversidade das manifestações populares pode ser um meio prazeroso de exploração e conhecimento do mundo (de sabores, de movimentos, de ritmos). Assim, as atividades que envolvem o folclore brasileiro colocam-se como uma possibilidade na aquisição de diversas habilidades para a pessoa com deficiência, mas muitas delas são pouco exploradas, como é o caso das danças folclóricas.

Por muito tempo, as atividades de dança, somente eram desenvolvidas para as festividades escolares. Talvez isto possa ser justificado pelas décadas de repressão corporal que vivemos. Por muito tempo, valorizou-se um ensino rigoroso, onde o aluno era apenas uma cabeça repousada em um corpo. Este deveria manter-se imóvel dentro da sala de aula.

Apesar de muitos professores já terem percebido que esta imobilidade nem sempre é sinônimo de aprendizagem, muitos relegam o corpo e valorizam apenas o desenvolvimento de habilidades lógicas e linguísticas, mantendo o aluno por até cinco horas sentado em carteiras nem sempre adequadas para o seu tamanho.

Scarpato (2001) nos recorda que privilegiar a mente e relegar o corpo pode levar a uma aprendizagem empobrecida. Menciona ainda que é preciso ver no homem a sua totalidade e, por ser muito mais que uma mente, quer aprender

de maneira prazerosa, dinâmica e envolvente. O pioneiro na introdução deste pensamento no ambiente escolar foi o francês Henri Wallon. Em sua teoria, o estudioso das ciências médicas e humanas afirma que a criança é um todo (corpo-mente-afeto), portanto o professor deve valorizar todos estes aspectos ao planejar suas atividades pedagógicas. Neste sentido, a dança torna-se um excelente recurso na prática pedagógica, já que desenvolve a criança integralmente: consciência corporal, ritmo, equilíbrio, atenção, sociabilidade, memória, linguagem (OLIVEIRA e CHUN 2004; CANELLA e VIEIRA, 2007; FILHO, 1986, MACIEL, 2007). Todos estes elementos são fundamentais para o desenvolvimento do seu esquema corporal²⁸, indispensável na formação da personalidade. (BOATO, 2009)

Quando nos referimos à deficiência no ambiente escolar – em especial àquelas relacionadas a um comprometimento mais severo –, as atividades com movimento, muitas vezes, limitam-se ou ao treino motor, com atividades mecânicas, repetitivas e desprovidas de um caráter lúdico, ou a um passatempo. Na psicogênese de Wallon, trabalho corporal, deve estar associado ao prazer e não ao ato motor em si. Portanto, trabalhar com dança na educação especial é uma forma prazerosa de trabalhar com o corpo, mas como qualquer trabalho com pessoas especiais requer sensibilidade e crença nas possibilidades de desenvolvimento deste aluno, que deve ser olhado, não pelas suas deficiências mas também pelas suas possibilidades de realização. Para Vigotski²⁹ (1989), [...] o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções do organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade.

Em outras palavras, o corpo humano tem a capacidade de se adaptar com o intuito de superar suas dificuldades. Um grande exemplo pode ser observado no aprendizado da leitura com a ponta dos dedos (Sistema Braille), na pintura com a boca, no esporte adaptado, ou mesmo nas atividades funcionais de uma pessoa com necessidades especiais. O autor nos apresenta ainda que o maior problema da deficiência não é o *deficit*, mas as consequências sociais dele. Como o meio social lida com esta deficiência? Rotula? Limita? Proporciona tratamento diferenciado? Ele defende a ideia de que a pessoa com deficiência não é diferente das outras, ela apenas se desenvolve de modo diferente, utilizando seus potenciais e sentidos sadios para superar os que apresentam limitações.

Expressões do tipo “coitadinho” ou “infeliz” são muito comuns no ambiente social em que vivem estas pessoas, inclusive no ambiente educacional. Quando se trata de comprometimentos mais sérios, isto se agrava ainda mais, chegando até a receber diagnósticos equivocados, já que, muitas vezes, suas limitações (neuromotoras, comportamentais, linguísticas, dentre outras) não permitem a manifestação de sua inteligência.

A criança com deficiência múltipla, independentemente de suas limitações físicas, cognitivas e/ou sensoriais, possui os mesmos desejos e necessidades de qualquer outra, mas, muitas vezes, a intervenção com elas se dá de maneira um pouco diferente, respeitando estas limitações. Além disso, seu aprendizado é menos espontâneo que o aprendizado daquelas sem deficiência, onde a mediação do outro (professor, pais, terapeutas, colegas) será fundamental para sua aprendizagem.

Muitas habilidades que as crianças sem deficiência desenvolvem naturalmente ao longo da infância devem ser estimuladas naquela com deficiência, pois, devido aos seus comprometimentos ou até mesmo à superproteção por parte dos cuidadores, sua interação com o meio fica empobrecida, o que acarreta prejuízos em seu desenvolvimento, gerando dificuldades na aquisição do conhecimento. Atividades como brincadeiras, artes (visuais, dança, música, teatro), passeios, atividades aquáticas, dentre outras, podem contribuir favoravelmente.

4.1 – Relato de experiência

PROJETO: DANÇAS POPULARES

Ao iniciar meu trabalho com a deficiência múltipla e predomínio visual, em 2007, percebi de imediato a excelente memória que alguns possuíam, mas também observei uma grande dificuldade na interação social e na falta de interesse pelas atividades que eu apresentava. Sabia que, além da cegueira ou baixa visão, os alunos possuíam alguma outra deficiência associada, não havendo, porém, um diagnóstico conclusivo, destas associações, em seus prontuários. Já havia trabalhado anteriormente com a deficiência múltipla, mas era a minha primeira experiência com cegos.

Nos primeiros dias, desenvolvi atividades livres com e sem intervenção,

para conhecer um pouco mais suas habilidades e interesses. Percebendo a atração que a música despertava na maioria deles, iniciei uma proposta de brincadeiras folclóricas associadas a ela, o que me rendeu bons resultados, mas havia um aluno que apresentava interesses diferenciados. Era um dos mais velhos do grupo e, apesar de solicitar atividades e músicas mais infantis, como, por exemplo, “Se você está contente” e “Pai Francisco”, na maioria das vezes, se interessava por *rock* nacional, pagode e outras músicas presentes em seu meio cultural. Neste caso, preferi não oferecer atividades mais infantis.

W.³⁰ possuía o diagnóstico de Glaucoma Congênito³¹ e características de uma pessoa com Autismo, sem confirmação em seu prontuário. Neste, constava apenas uma “inadequação” com muitos gritos e choros constantes. Percebi que respondia apenas às atividades com música. Quando lhe era proposta outra opção, além de não participar, gritava e chorava como mencionado. O que faria para associar o movimento à música sem propor atividades infantis? Levei alguns CDs, como Jota Quest, Ed Mota e Fernanda Abreu (músicos conhecidos do aluno) e até tentei alguns passos de dança, mas apesar de ele mostrar interesse, eu não conseguia avançar propondo maiores desafios.

Lembrei-me de um CD da Cia cultural Bola de Meia, grupo que tive o prazer de conhecer e participar de suas oficinas de danças folclóricas e brincadeiras cantadas. Nele, havia uma Catira que fazia muito sucesso nas escolas da educação infantil e ensino fundamental. Resolvi fazer uma experiência nas nossas aulas, pois, apesar do meu grande interesse em trabalhar com dança na educação especial, nunca soube muito bem como utilizá-la.³²

O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Os alunos eram atendidos de duas a três vezes por semana em trios, duplas ou individualmente e possuíam de 7 a 12 anos. W. possuía 12. As sessões eram de 30 minutos e aconteciam em rodízio com outros quatro professores. Meu papel dentro do grupo era trabalhar com a Psicomotricidade enquanto recurso pedagógico³³.

O primeiro contato com a música aconteceu no início do segundo semestre de 2007 e foi muito bem-sucedido. W., aluno em questão, se mostrou interessado, participando com as batidas de palmas e pés nas paradas da

música. Devido ao sucesso da atividade, estendi a proposta aos demais, que demonstraram igual interesse. Em pouco tempo, a Catira do Passarinho era a música predileta da grande maioria.

A Catira é uma dança típica do interior, com influências indígenas, africanas e europeias desenvolvida por boiadeiros em suas paradas para descanso. Antigamente era executada apenas por homens, mas atualmente as mulheres também a executam. Consiste basicamente em batidas de mãos e pés dançada em assoalho de madeira que serve como instrumento de percussão. Há alternância entre a música e as batidas (BAUMGRATZ, 2005). A Catira do Passarinho, música selecionada para o trabalho, foi uma adaptação da Cia cultural de São José dos Campos/SP para o público mais jovem.

A principal proposta era executar os passos da Catira batendo palmas e pés, mas, ao perceber tamanho interesse, foi ampliada e teve por objetivo o trabalho com a linguagem oral, percepção auditiva, antecipação, segmento a ordens, interação com o outro, dentre outras. Em cada sessão, os alunos solicitavam a música, então introduzi mais dois tipos de Catira, sendo que uma delas era sem adaptação, ou seja, a Catira com batidas mais complexas, que não despertou tanto interesse, exceto de W. que tentava acompanhar o ritmo com as palmas e as batidas dos pés. Apresentava dificuldade, mas grande interesse. Devido ao sucesso da atividade, outra dança foi incorporada: O Moçambique.

O Moçambique é uma antiga dança de escravos com influências indígenas e europeias. Nela, usa-se o bastão simbolizando espadas fazendo evoluções no chão e com os parceiros. Também utilizam os paiás³⁴ que, segundo alguns relatos, “representam os guilhões, aos quais os escravos eram submetidos, usam para nunca esquecerem que já foram escravos um dia”. (BAUMGRATZ, 2005)

Esta dança é encontrada no Vale do Paraíba, mas também no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. Como sua coreografia é bastante complexa, utilizei movimentos mais simples, executados com seus principais instrumentos: o bastão e uma adaptação do paiá.

A ideia principal era utilizar o bastão para trabalhar a coordenação motora, noção de posição e percepção do outro e o paiá para trabalhar a percepção do pé e lateralidade³⁵. Apesar de não demonstrarem o mesmo interesse da Catira e não se interessarem em dançar o Moçambique, envolveram-se bastante com as

músicas que apresentei e com os símbolos apresentados (bastão e guizo).

De acordo com Baumgratz (2005), a Catira e o Moçambique podem contribuir para o desenvolvimento emocional e motor, pois possuem um aspecto lúdico, atraindo a atenção dos alunos. Suas regras, movimentos e cantigas fazem destas manifestações culturais um instrumento de apoio ao professor no processo de ensino e aprendizagem. Outra música também foi trabalhada com frequência: Canção do Peixe, música indígena de origem Tamoio e pesquisada pela Cia Cultural Bola de Meia. Esta música também foi bem-aceita e era utilizada para explorar o espaço da sala, a lateralidade e os movimentos do corpo em diferentes direções, pois a coreografia consistia em marcar o ritmo batendo um dos pés e caminhando em vários sentidos (de lado, de costas, de frente).³⁶ Estas três foram bastante trabalhadas no segundo semestre de 2007 e, por ter conseguido bons resultados, decidi pesquisar outras danças para o ano letivo seguinte.

Por meio de levantamento nos acervos sonoro-visual e bibliográfico feitos no Museu do Folclore Edison Carneiro/RJ, descobri que há uma divergência nas nomenclaturas das danças, encontrando termos, como folguedos, danças dramáticas, autos, bailados. Encontrei em Filho (1986) uma boa definição para a dança folclórica: “maneira da coletividade humana expressar seu íntimo, por meio de movimentos rítmicos do corpo. Funcionam também como laços de integração social.” Independentemente de qualquer terminologia, eram estes meus principais objetivos: movimentos rítmicos do corpo e integração social. Considerando principalmente as possibilidades de utilização e/ou adaptação, selecionei o Bumba meu Boi e a Marujada.

O Bumba meu Boi, também conhecido como Boi-bumbá, Boi de mamão, dentre outros, é considerado um auto ou ainda um folguedo pela sua característica de brincadeira com representações dramáticas. Nele, utilizam-se muitos instrumentos de percussão, fato que motivou a escolha. É baseado na história de um boi muito querido que participava das festas de uma fazenda despertando a alegria das pessoas. Francisco, funcionário da fazenda, rouba o boi para arrancar-lhe a língua. Por fim, o boi é morto, mas ressuscitado por um pajé, voltando a frequentar as festas. Sugere movimentos livres acompanhados de instrumentos de percussão.

Primeiro foi trabalhado o conhecimento dos instrumentos: sonoridade,

material, formato, nome e utilização. Aqui, procurei explorar a percepção auditiva, memória auditiva, sequência e discriminação auditiva, localização do som. Depois confeccionamos juntos a “roupa do boi” e para estimulá-los contei a história acima descrita. Na contação da história e na dramatização do boi, foi trabalhada a função simbólica. Pintou-se uma caixa de supermercado para que os alunos fizessem a colagem de papéis com diversas texturas e por fim um rabo. Ao final, os alunos vestiam a “roupa do boi” e dançavam acompanhando o som dos instrumentos.

A “roupa do boi” despertou um grande interesse de alguns alunos, já outros não aceitavam vesti-la. Foi respeitado o interesse de cada um. Houve uma aluna que, no início do ano, apresentou um comportamento de grande insegurança, o que limitou muito sua exploração do espaço e participação nas atividades, mas a “roupa do boi” lhe trazia segurança e acalmava nos seus momentos de grande agitação. Era como se a roupa a abraçasse e a acalmentasse.

A Marujada é uma dança do Norte e Nordeste brasileiro, com variações entre estas regiões. No Nordeste, também conhecida como Chegança de Marujos, foi criada para comemoração ou agradecimento pelo retorno dos pescadores que passavam dias em alto-mar. Para alguns, é um auto dramatizado com predomínio do canto sobre a dança.³⁷ Com variações regionais, sua coreografia simula os movimentos do mar. Optei por dramatizar estes movimentos em uma “canoa” com a ideia inicial de criá-la em madeira, a partir de um material muito utilizado na fisioterapia para trabalhar o equilíbrio (prancha de propriocepção), mas, por ter algumas dificuldades em consegui-la, acabei simulando o movimento com a Bola Suíça³⁸ e com o meu próprio corpo. Para os menores, era feito a partir do contato corporal, onde eram colocados entre minhas pernas e fazíamos juntos os movimentos da canoa no mar. Para os maiores, o movimento era na bola, e o principal objetivo, em ambos, era trabalhar o equilíbrio. O resultado me surpreendeu, pois consegui boas respostas de alunos que até então interagiam muito pouco. Nesta atividade, trabalhei também a capacidade de simbolizar (dramatizando o passeio na canoa), a interação com o outro e a afetividade.

No decorrer desta sequência de atividades, sempre oportunizava aos alunos a escolha das músicas e danças que trabalharíamos, para que manifestassem seus desejos e opiniões, pois uma atitude muito comum de quem convive com

a pessoa com necessidades especiais é decidir e falar por ela, inibindo a expressão de seus interesses e sentimentos. De acordo com o Bruno (2006, p. 24),

as crianças com múltipla deficiência geralmente apresentam dificuldade de comunicar seus pensamentos, desejos, intenções. A maior parte desses alunos não apresenta linguagem verbal, mas pode comunicar-se por gestos, olhar, movimentos corporais mínimos, sinais, objetos e símbolos. Necessitam, para isso, de pessoas interativas, receptivas, que ofereçam apoio e incentivem esse processo de comunicação não verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A característica de cada dança foi utilizada apenas como pano de fundo para que todos pudessem participar, e o grau de dificuldades ou coreografias eram acrescentados de acordo com a resposta dos alunos. Esta proposta relatada foi, de início, despretensiosa, mas cresceu bastante e se tornou uma das principais atividades desenvolvidas com o grupo de alunos mencionado. Foi prazeroso observar o envolvimento dos mesmos e a evolução dentro das atividades.

Pensar em uma teoria que admite a influência das relações sociais no funcionamento da mente é acreditar na importância de estar com o outro no ambiente escolar, partilhando suas crenças, suas regras, seus interesses. É nesta partilha que nos produzimos enquanto sujeitos, que aprendemos e nos desenvolvemos. Utilizar a dança folclórica no trabalho pedagógico, além de favorecer o conhecimento do corpo e como ele se relaciona com o espaço e com o outro, também nos permite preservar e disseminar a nossa cultura.

Termo utilizado por Bakhtin para referir-se às nossas interações com o outro – “informação verbal” (obtida em grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar (LEIO) da Faculdade de Educação – UFF, sob coordenação do professor Armando Barros)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), conteúdos conceituais, envolvem a aprendizagem de fatos e princípios; conteúdos procedimentais envolvem procedimentos, o saber fazer e conteúdos atitudinais, envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

De acordo com as ideias de Wallon, esquema corporal é a imagem que temos de nós mesmos e como nos percebemos na relação com o meio e com o outro. (*apud*, BOATO, 2009)

Seus estudos sobre defectologia deixam transparecer sua crença na plasticidade, muito estudada nos dias de hoje pela Neurociência.

Optou-se por mencionar apenas a inicial do nome para preservar a identidade do aluno.

Anomalia que afeta a pressão intraocular, podendo ser congênita ou adquirida. Pode evoluir para a cegueira. (MARTIN; RAMIREZ, 2003)

Nessa época, trabalhava com uma campeã de dança em cadeira de rodas, que me orientou e incentivou a introduzir a dança na sala de aula.

A proposta principal do trabalho era utilizar o movimento para conhecerem melhor a si e ao outro, aperfeiçoando suas ações no meio em que vivem.

Espécie de tornozeleira com guizo.

Naquele momento, o objetivo não era trabalhar esquerda e direita, mas a noção de lados.

Na versão original do grupo, era trabalhada em duas rodas, que giram com as batidas, mas, por atender de um a três alunos por vez, foi adaptada apenas com as marcações de ritmo e caminhadas, que ajudavam no desenvolvimento psicomotor.

Informações obtidas no *site* do Governo do Pará – www.cdpara.pa.gov.br

Bola utilizada para reabilitação e Psicomotricidade.

– Capítulo 5 –

Alfabetizar na Diversidade

Assim como Vigotski (1989), defendo a teoria de que o desenvolvimento da criança com e sem deficiência essencialmente não tem diferença, pois “[...] um e outro são pessoas, um e outro são crianças e em um e em outro o desenvolvimento de se dá pelas mesmas leis”. A diferença consiste apenas no modo do desenvolvimento e em como a sociedade lida com estas pessoas, como já mencionado anteriormente.

A criança com deficiência assim como qualquer outra criança têm grandes possibilidades de desenvolvimento se houver um ambiente propício para isso, mas, devido a alguns prejuízos na sua interação com o meio, decorrentes de suas deficiências, haverá um prejuízo na construção do seu conhecimento, portanto explorar o mundo real e concreto será fundamental para construir seu mundo simbólico e desenvolver a habilidade de pensar independente da ação efetiva. A partir das suas vivências, ela começará a fazer representações mentais, formando conceitos e estruturando seu pensamento e linguagem, por isso, propiciar atividades em que possa explorar o meio em que vive (nadar, rolar, dançar, pular, jogar, manipular objetos, brincar) colabora para a criação de um conhecimento de mundo e formação de um repertório interno, possibilitando o desenvolvimento da função simbólica e a compreensão do significado das palavras.

Este novo olhar sobre a deficiência, desestrutura o modelo de ensino baseado na memorização e repetição de conceitos, até então desenvolvidos no ensino destas crianças. Esta percepção é importante para que o professor possa encorajar a autonomia de pensamento destes seus alunos, propondo desafios.

Outro grande facilitador da aprendizagem infantil é o ambiente afetivo em que vive, tanto na escola como em casa. Uma criança que vive em um ambiente de desprezo, ameaça, abandono, cobranças excessivas e maus tratos terá seu aprendizado comprometido, podendo até mesmo ser confundida com uma criança deficiente, como é visto em muitas escolas. Já a criança que recebe

afeto, compreensão e estímulos adequados pode tornar-se uma criança mais confiante, ativa, sociável, e seu aprendizado poderá ser melhor.

As experiências com a alfabetização destes alunos, por muito tempo, foram baseadas na ideia de que não poderiam desenvolver o pensamento abstrato, por não possuírem condições de desenvolver a autonomia intelectual, onde os professores elaboravam atividades de reprodução mecânica das palavras ou intermináveis atividades de prontidão para a alfabetização.

As diferentes formas de expressão (oral, plástica, gestual, simbólica) muitas vezes eram tolhidas pelo professor. A expressão oral, por exemplo, muitas vezes era utilizada para “matar o tempo” sem nenhuma intenção pedagógica. Hoje já se sabe que, por meio da troca oral (principalmente quando estão em grupo), os alunos compartilham suas ideias, expõem pontos de vista, percebem que as pessoas pensam diferente dela, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Já se sabe que suas atividades não precisam mais ser desenvolvidas por meio de treinos repetitivos e sem sentido, pois tanto quanto a criança sem deficiência, o aluno com deficiência necessita sentir prazer ao executar as atividades, além de necessitar perceber um significado, uma função real na mesma.

As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas em crianças com deficiência intelectual e múltipla, onde os resultados variaram de criança para criança, de acordo com o seu grau de comprometimento e o tipo de deficiência.

5.1 – Sugestões de atividades com nome

Trabalhar com o nome do aluno é dar importância à sua história, resgatar sua identidade, além de permitir a reflexão do sistema de escrita e tornar um modelo estável para o aprendizado de outras palavras, ou seja, quando a criança já conhece o próprio nome, pode usá-lo como referência em outras escritas, por exemplo: a palavra amarelo começa com a mesma letra do nome da Alessandra. É importante que se trabalhe o nome da criança desde o primeiro dia de aula.

- **Bingo dos nomes:** colocar o nome do aluno em uma ficha de cartolina,

onde o mesmo deverá riscar, colocar uma tampinha ou algo que marque (de acordo com o seu comprometimento).

*Poderá ser feito em cartelas com **pelo menos** dois nomes de alunos, onde procurará o nome sorteado ou as letras.*

~~ANDRÉ~~
~~MARCELO~~

- Forca com nome:

P - M - E - T - X - B - Q



D A N I L O

- Identificação da inicial ou final do nome:

SEPARE O NOME DE SEUS COLEGAS DE ACORDO COM A PRIMEIRA LETRA:

T	A	R
TATIANE TAINA TALITA	ARIANE	RUAN RONEY

~~RONEY~~

~~TATIANE~~

~~RUAN~~

~~TAINA~~

~~ARIANE~~

~~TALITA~~

CIRCULE SEU NOME:

NADRÉ

AÉRDN

ANDRÉ

**CIRCULE A PALAVRA QUE
COMECE COM A ÚLTIMA LETRA
DO SEU NOME:**

COBERTOR PIJAMA AVENTAL

**RECORTE AS LETRAS DE SEU
NOME E MONTE NA LINHA ABAIXO**

J É S S I C A

- Percepção das letras que compõem seu nome:

**RECORTE PALAVRAS QUE
COMECEM COM CADA LETRA DO
SEU NOME:**



Nesta atividade, os alunos sentem dificuldade em saber onde começa e onde termina a palavra. É importante que o educador oriente sobre os espaços nas palavras.

Outras sugestões

- Contar as letras dos nomes e separá-las de acordo com a quantidade de letras.
- Fazer uma escada com os nomes iniciando com os menores.
- **Letras embaralhadas:** contar a história de um barquinho que derrubou todas as letras após uma grande tempestade (mostrar as letras) e pedir que organizem novamente.
- **Livro do nome:** fazer uma pesquisa de como foi escolhido o nome da criança, as coisas que ela gosta de comer, de fazer etc., organizando o resultado em um livro com sua foto e um pequeno texto.

- **Chamada cantada:** o professor canta uma música com o nome dos alunos, entregando-lhes o crachá.

Este crachá poderá ser contornado com tinta plástica preta em fundo amarelo para facilitar a visão dos alunos com baixa visão e, se houver um aluno cego, deverá também estar com o braile;

- **Lá vai o trem:** fazer um trem e perguntar o que gostariam de levar nos vagões que contenham seus nomes.
- **Nome oculto:** esconder o nome do aluno e ir mostrando letra por letra para que descubra de quem é aquele nome. Questionar a cada letra quem na sala tem o nome que as possuem ou que cada um procure aquelas letras em seus nomes, podendo começar com as iniciais, finais ou do meio.
- **Montar o nome:** envelope contendo a foto de um aluno e as letras que o compõem, para que seja colocado na sequência correta.
- **Dominó com nome e foto.**
- **Rimas:** este nome que estou segurando rima com banana (esperar que descubram antes de mostrá-lo).
- **Dar características do “dono” do nome:** este nome é de um menino que usa óculos, está de calça azul...
- **Pedir que cada aluno distribua os nomes.**
- **Listar o nome dos alunos em ordem alfabética.**
- **Desenvolver as mesmas atividades (ou apenas as possíveis) com nomes de familiares.**
- **Nominário:** confecção de um dicionário de nomes (preferencialmente de pessoas significativas aos alunos).

5.2 - Atividades para o aprendizado do alfabeto

Dentro das novas propostas de alfabetização, o trabalho com o alfabeto não necessita mais ser apresentado em uma sequência rígida como no ensino

tradicional, pois, em um aprendizado que se valoriza a função social, a criança deve aprender de acordo com as necessidades do momento, e não ter de esperar até o final do semestre para escrever a palavra meia, pato ou outra qualquer. Porém, é necessário que ela aprenda esta sequência, como, por exemplo, elaborando uma agenda de telefones. Na educação especial, muitas vezes, a criança pode necessitar aprender letra por letra, mas não de maneira mecânica e sem significado. Pimentel (s/d), ao abordar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, afirma que

a passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento fazem parte de um processo cognitivo evolutivo natural para os sujeitos que não apresentam deficiência mental. No caso do deficiente mental, essa passagem tem que ser provocada, de forma que o pensamento se torne consciente e seja interiorizado.

Sugestões

- **História do alfabeto**

Objetivo: ajudar a criança a perceber que as letras fazem parte das palavras.

Criar uma história onde as letras se apresentam para a criança e falam da importância de aprendê-las para criarmos palavras. Posteriormente as letrinhas se juntam para formar o nome dela e de outras crianças da sala.

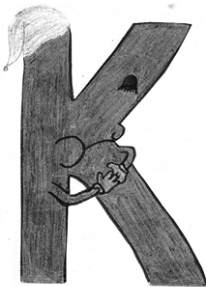
- **Alfabeto Musicado** (estimula o aprendizado pela visão, audição e tato/movimento). É interessante auxiliar a criança no movimento da letra, enquanto o professor canta.

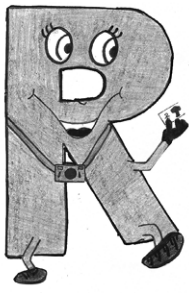
Faça a atividade com frequência para que a criança possa decorar as músicas. Quando ouvem seus nomes e de seus colegas nas canções, as crianças ficam muito interessadas em aprender a música e, por consequência, as letras do alfabeto. Esta atividade foi desenvolvida com alunos com deficiência múltipla, e os ritmos das músicas foram escolhidos por meio de uma pesquisa sobre as preferências da sala. Quando foram criadas as letras com as iniciais do nome dos alunos, deu-se preferência àquela que o aluno mais gostava, com a intenção de melhor motivá-los, por exemplo, a letra A do aluno Ademar (nome fictício) foi cantada com o ritmo de sua música predileta, a aluna Renata teve em sua música o ritmo de “Amigo”, do cantor Roberto Carlos, pois adorava o cantor e vivia cantarolando em sala.

Ao criar as letras das canções, procurou-se, na maioria delas, falar do

movimento gráfico que o aluno deveria fazer, por isso a importância de fazer o movimento das mesmas com o aluno, enquanto aprende a cantar.

O resultado foi muito bom, os alunos aprenderam a nomear as letras e identificar o nome dos colegas pela inicial, além de aprender a cantar a maioria delas. No final do projeto, fizemos uma apresentação à escola com uma bandinha, onde tocaram e cantaram sozinhos. Abaixo foram colocadas apenas algumas sugestões com o ritmo entre parênteses.

	O A DO ADEMAR VAMOS TODOS APRENDER E DEPOIS MUITAS PALAVRINHAS VAMOS JUNTOS ESCREVER SOBE E DESCE PRA ESQUERDA SOBE E DESCE PRA DIREITA UM RISQUINHO BEM NO MEIO E ESTÁ PRONTA A LETRA A (Ciranda Cirandinha)
	COMO UMA MEIA LUA VOU FAZER A LETRA C PRESTE MUITA ATENÇÃO OLHE BEM AQUI (Janelinha)
	O K DA KAREN VAMOS TODOS APRENDER VENHA LOGO NÃO DEMORA POIS JÁ VAMOS ESCREVER (A Canoa Virou)
	VEJA SÓ ESTA LETRINHA QUE PARECE UMA BOLINHA, UMA BOLINHA. QUEM QUISER FAZER COM A GENTE PRESTE ATENÇÃO QUE VOU ENSINAR

	APONTE O DEDO E DÊ UMA VOLTINHA VEJA COMO É FÁCIL A LETRA O. (Pintinho Amarelinho)
	EU VOU, EU VOU APRENDER A LETRA P UM CORPINHO AQUI, UMA CABECINHA ALI, EU VOU EU VOU, EU VOU, EU VOU (7 anos)
	VENHA VAMOS FAZER JUNTOS O R DA RENATA SEM DEMORA NÃO CONFUNDA COM O P COLOQUE JÁ MAIS UMA PERNA (refrão da música “Amigo” – Roberto Carlos)

• **Alfabeto de cheiros e sabores** (estimula o aprendizado do alfabeto pelo olfato e paladar):

Certifique-se de que não tenha nenhum alérgico pelos produtos e alimentos apresentados e não se esqueça dos alunos que não conseguem mastigar.

Cheiros	Sabores
A: Arruda, Alecrim, Alcool, Alho	Amora, Abacaxi, Açúcar
B: Boldo, Barro	Bolo, Banana, Beterraba
C: Café, Cebola, Canela, Cravo	Água de Côco , Chá de Camomila
D: Desinfetante, Danone	Danone
E: Esmalte	Erva cidreira

F: Fumo de Corda	Figo, Farofa (brincar com Farinha)
G: Goiaba, Gengibre	Gelatina, Guaraná
H: Hortelã	Chá de Hortelã
I: Incenso	Inhame
J: Jasmim	Jaboticaba, Jaca
K: Kiwi	Kiwi
L: Limão, Laranja, Louro	Leite, Limão, Laranja
M: Maracujá, Manjerição	Maracujá, Melancia
N: Nectarina, Noz-moscada	Nectarina
O: Ovo, Orégano	Ovo
P: Perfume, Pasta de dente	Purê, Pêssego
Q: Queijo	Queijo
R: Remédio	Rúcula
S: Sabonete, Sais de banho, Salsinha	Salada de frutas, Sucos, Sorvete
T: Tinta, Talco	Tamarindo
U: Uva	Uva (gelatina, suco)
V: Vick, Vinagre	Verduras
X: Xarope	Xarope de groselha, X-salada
W: <i>Waffer</i>	<i>Waffer</i>
Y: <i>Yakult</i>	<i>Yakult</i>
Z: <i>não encontramos</i>	não encontramos

- **Pescaria:** confeccionar peixes (contendo as letras do alfabeto) de cartolina ou Eucatex e colocá-los em uma caixa com areia, onde os alunos deverão pescá-los.

Obs.: Substituir o anzol por imã e a vara, por um cabo de vassoura.

- **Letras de Massinha:** modelar as letras com os alunos para que percebam o movimento.
- **Lenço ao alto:** distribuir um colar para cada aluno com as letras do alfabeto. Posicioná-los em círculo e jogar o lenço ao alto falando uma letra. O aluno que estiver com a correspondente corre ao centro para pegar o lenço e falar a próxima.

Esta atividade não é aconselhável para o deficiente físico ou cego total, ao menos que façam adaptações que permitam a participação dentro de suas habilidades. Para o deficiente auditivo, o professor poderá mostrar a letra, além de pronunciá-la.

5.3 - Jogos para trabalhar leitura e escrita

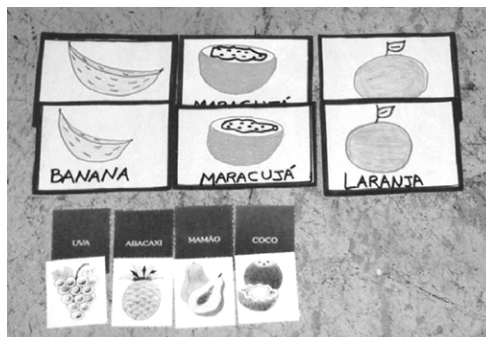
Os jogos abaixo foram confeccionados com cartolina e depois cobertos por papel *contact* para aumentar a durabilidade. Para alunos com dificuldade na motricidade fina, podem ser feitos em papelão, tampas de maionese, de margarina etc. Se houver um aluno cego, é necessário que se coloque o braile em baixo das letras, números ou palavras e as figuras podem ser substituídas por miniaturas ou confeccionadas com textura (tinta *puff*, barbante etc.). É importante que a figura não tenha muitos detalhes. Poderão ser confeccionados pelas próprias crianças que escolherão as palavras, as frases e os temas, de acordo com o que estiverem estudando em sala.



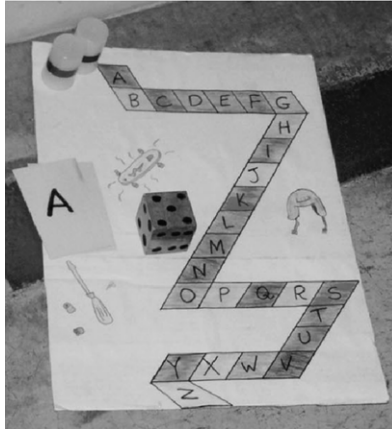
Jogo de bingo onde o professor mostra a figura e o aluno procura onde está escrito



Jogo de memória associando figura e palavra. Pode ser usado virado para cima para que apenas encontre o par.



A primeira é utilizada para introduzir o aluno no mundo das letras (associando o desenho ao escrito). A segunda é mais bem aproveitada com alunos que já estão com correspondência entre fala e escrita ou aos que já percebem inicial e final.



Trilha onde o professor vai nomeando as letras em que o aluno parou e pede para procurá-la no monte de cartas. Estas apresentam uma atividade a ser executada, por exemplo, cante uma música; fale o nome de um colega que está a seu lado etc.



Esta é uma trilha que deve ser colada na parede (para cadeirantes), onde o aluno, além de associar número à quantidade, também aprenderá os conteúdos de uma maneira mais lúdica.

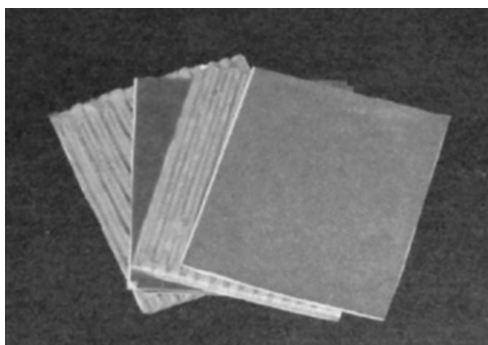
Ele joga o dado (que poderá ser feito com caixas grandes e quadradas) e caminha (ou é conduzido) até o número indicado. Retira uma carta do monte, que versará sobre o conteúdo estudado e falará quantas casas deverá andar ou retornar.

Exemplo: Muito bem, ontem você almoçou muitas verduras e legumes. Ande duas casas.

Você não lavou sua fruta antes de comê-la, volte uma casa.

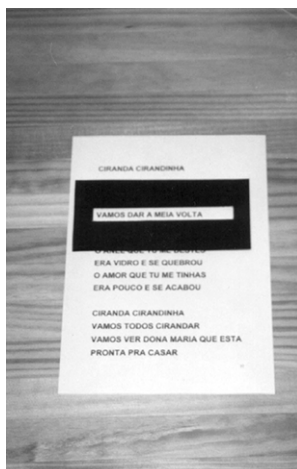
Muito bem, você está separando o lixo de sua casa, ande uma casa.

Você deixou a torneira pingando, volte uma casa.



Atividade para trabalhar percepção tátil, onde deverão associar texturas iguais. Após esta brincadeira, poderão produzir um texto das sensações de cada textura, assim, trabalharemos habilidades importantes de percepção tátil (principalmente se a criança for deficiente visual), de oralidade e produção de texto, atingindo todos os alunos da sala, com deficiência ou não.

Convém não utilizar as texturas mais ásperas (lixa grossa) com o aluno com deficiência visual, para não prejudicar sua sensibilidade tátil.



Janela de leitura (tiposcópio): facilita a leitura do aluno com baixa visão.

5.4 - Sugestões de atividades para produção de textos

Textos com uso real:

- criação de uma receita

(Poderão criar o recheio de uma torta, ou *pizza*, um suco diferente etc.);

- anotações na agenda de bilhetes para os pais;

- lista de compras, para preparar uma festa, uma receita, ou em uma brincadeira de faz de conta;
- diário;
- bilhetes;
- convites.

Completar uma história:

- inventar um final para a história;
- inventar o início da história.

Textos a partir da degustação de um doce, fruta, ou outro alimento:

- A bala

Levar balas de goma coloridas e pedir a cada um que pegue uma cor diferente.

Os alunos deverão experimentar, comentando em seguida a cor, o sabor, se era dura ou mole, para a produção do texto.

- Minha fruta preferida

Estimulá-los a falar qual é a fruta, sua cor, sabor, textura, poderão pesquisar onde nasce e em que época. Após trabalhar bastante a oralidade, peça-lhes que produzam um texto.

Textos a partir de uma figura:

- Selecionar várias figuras para que os alunos escolham uma.

Explorar os detalhes da figura com os alunos:

- O que tem nesta figura?
- O que está acontecendo?
- Por que você acha que está acontecendo isso?
- E agora, o que poderá acontecer?

Tipos de figuras:

Histórias em quadrinhos, figuras com sequência lógica, figura de objetos, figuras de jornal para que escrevam a manchete etc.

Textos a partir de objetos:

- Material Escolar
- Brinquedo
- Mobiliário da sala

Textos a partir de animais:

- Meu cachorro
- O gato do vizinho
- Passeio ao Zoológico

Textos a partir de uma foto com a família, ou de um acontecimento importante:

- Um aniversário
- Natal
- Um passeio com meus pais
- Adivinhe quem está comigo nesta foto?

5.5 - Relatos de experiência

PRODUÇÕES DE TEXTOS

No início, as crianças com deficiência apresentam grande dificuldade na produção de textos, principalmente em começá-lo, pois, além da falta de hábito e estímulo da oralidade, são muito inseguras devido ao histórico de fracassos. Cabe ao professor incentivar muito esta linguagem, questionando principalmente situações de seu dia a dia, pois fatos ocorridos com eles facilitam seu repertório e coerência de raciocínio. Segundo Mantoan (1989), a linguagem oral deve, sempre que possível, estar ligada à experiência direta dos alunos; é desta forma que as palavras vão sendo ligadas à atividade concreta. Reconstituição de filmes assistidos ou programas de Televisão, situações

acontecidas em casa, passeios, ações desenvolvidas dentro da escola naquele dia, descrição de objetos, animais ou pessoas, tudo isso colabora para o desenvolvimento de sua oralidade. É importante mencionar que, muitas vezes, estas crianças passam a maior parte do tempo diante da televisão, do rádio, ou brincando sozinhas, sendo a escola geralmente o único local para expressarem seus pensamentos.

A seguir, serão relatados dois projetos com o uso da expressão oral e escrita. O primeiro fez parte do projeto “Era uma vez”, anteriormente relatado (exceto a última atividade, que fez parte do projeto sobre os nomes). O segundo foi um projeto desenvolvido com alunos com deficiência intelectual.

PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DE HISTÓRIAS

História: Branca de Neve.

Objetivo: reconto da história e dramatização.

Turma: alunos com deficiência múltipla.

Faixa etária: 7 a 12 anos.

Desenvolvimento: assistiram ao filme da Branca de Neve e, depois, conversaram informalmente sobre ele, onde a professora ia questionando os acontecimentos para motivá-los ao reconto. Posteriormente dramatizaram uma cena da história.

Esta história foi uma das primeiras do projeto: “Era uma vez”, relatado anteriormente e nos propiciou conhecer alguns talentos na sala, como no caso da bruxa dramatizada perfeitamente pela aluna R., que ganhou seu papel oficial de bruxa na finalização do projeto em apresentação para toda a escola.

História: João e Maria.

Objetivo: criar coletivamente um outro final para a história, tendo o professor como escriba.

Turma: alunos com deficiência múltipla.

Faixa etária: 7 a 12 anos.

Desenvolvimento: a história foi contada com teatro de fantoches e depois comentada pela sala. Logo em seguida, a professora propôs que mudassem o

seu final, questionando o que poderia acontecer de diferente e, após muitos incentivos da professora solicitando a participação, assim concluíram:

“Encontraram a bruxa na casa e ela queria pegar o João e a Maria, mas eles saíram correndo na floresta e encontraram uma casa verde com pão dentro”.

Objetivo: criar uma história a partir do desenho do menino Guto (personagem criado para trabalhar com a inicial do nome de um dos alunos da sala).

Turma: alunos com deficiência múltipla.

Faixa etária: 7 a 12 anos.

Desenvolvimento: a professora mostrou o desenho (alunos videntes e baixa visão) de um menino caminhando por uma trilha com árvores, onde questionou o que viam. Depois, solicitou que criassem uma história e, após a reescrita para a verificação da coerência e coesão (com auxílio da professora), assim ficou:

“Guto ia para a escola, mas resolveu pegar limão. No caminho, encontrou um leão bonzinho e levou para casa. Chegando lá, encontrou uma bruxa roubando doce. A casa pegou fogo, queimou a bruxa, mas Guto e o leão não se queimaram porque não estavam muito perto da casa”.

PROJETO JORNAL

Este projeto teve por objetivo estimular a escrita, a produção de texto, a cooperação, dentre outras habilidades. Foi desenvolvido com alunos com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem de uma sala especial de escola pública.

Apesar de se cansarem um pouco no momento da digitação, ficavam bastante entusiasmados, pois muitos alunos da sala comum, os outros professores e a Direção da escola elogiavam o trabalho deles.

Todo o trabalho foi executado em duplas, e suas funções variavam a cada edição. Abaixo, segue o conteúdo de duas edições, onde substituí seus nomes pelas iniciais para a preservação da identidade, assim como o nome do jornal que era o mesmo da escola. Era montado na horizontal, impresso pela professora, dobrado como um caderno de jornal e distribuído um para cada

sala.

PROJETO: JORNAL DA ESCOLA

JORNAL M. A.

E.E. PROFESSORA M. A. C.



SETEMBRO/2003

ESTA É A PRIMEIRA EDIÇÃO DO NOSSO JORNAL, ONDE NOSSA INTENÇÃO ERA CRIAR UM JORNAL VOLTADO PARA O INTERESSE DOS ALUNOS.

A ESCOLHA DAS SEÇÕES FOI FEITA PELA CLASSE, DEPOIS QUE OBSERVARAM ALGUNS MODELOS. O TEMA DESTE MÊS É: CONHECENDO NOSSA ESCOLA.

A E. E. M. A. C. FICA NA RUA XXXX N° 60 BAIRRO JARDIM XXXX.

ESPERAMOS QUE GOSTEM.

HISTÓRIA

NOSSA ESCOLA

A GENTE CHEGA À ESCOLA FAZ A ORAÇÃO E VEM PARA A SALA ESTUDAR.

O QUE MAIS GOSTAMOS DE FAZER AQUI É: ESTUDAR MATEMÁTICA, PORTUGUÊS, FAZER O CABEÇALHO, BRINCAR DE QUEIMADA, FUTEBOL, VÔLEI, AMARELINHA, FORCA, BOLICHE, OUVIR HISTÓRIAS E COMER PIPOCA COM CHÁ.

QUANDO A GENTE VAI EMBORA, PEGA O ÔNIBUS OU A PERUA E VAI PARA CASA. TEM GENTE QUE VAI EMBORA DE CARRO.

ARTIGO

RESPEITO

RESPEITO É TRATAR BEM AS PESSOAS FAZENDO COISAS BOAS PARA ELAS, COMO, POR EXEMPLO, AGRADECER UM FAVOR, AJUDAR A MÃE OU ALGUÉM QUE PRECISE.

NÓS NÃO PODEMOS MALTRATAR AS PESSOAS FALANDO PALAVRÃO, BATENDO, OFENDENDO. TAMBÉM DEVEMOS RESPEITAR OS ANIMAIS, AS PLANTAS, A NATUREZA, CUIDAR DA ESCOLA ETC.

ENTREVISTA

PROFESSORA COORDENADORA CARLA

J.M.A.- VOCÊ GOSTA DOS ALUNOS DA ESCOLA?

CARLA - ADORO, AMO.

J.M.A.- VOCÊ GOSTA DE TRABALHAR AQUI?

CARLA - EU GOSTO, POIS GOSTO DE TRABALHAR COM CRIANÇAS E A ESCOLA É MUITO BOA.

J.M.A.- VOCÊ ACHA A ESCOLA LEGAL?

CARLA - MUITO LEGAL.

J.M.A. - VOCÊ SE DIVERTE AQUI?

CARLA - BASTANTE, TODO DIA ACONTECE ALGUMA COISA QUE ME DEIXA FELIZ, OU ACHO ENGRAÇADO. OS ALUNOS SÃO INTELIGENTES E A GENTE SE DIVERTE COM ELES.

J.M.A. - VOCÊ ACHA A ESCOLA BONITA?

CARLA - EU ACHO, PORQUE NOSSA ESCOLA É BEM GRANDE, CHEIA DE ÁRVORES, COM VÁRIOS JARDINS E A ESCOLA PINTADINHA DE AZUL FICA MUITO BONITA. TODOS QUE ENTRAM AQUI FICAM ADMIRADOS.

BRINCADEIRAS

TRAVA-LÍNGUA

NO NINHO DO MAFAGAFO, TINHAM SEIS MAFAGAFINHOS, QUEM OS DESMAFAGAFAR SERÁ O MAIOR DESMAFAGAFADOR.

O QUE É, O QUE É?

TEM 8 LETRAS E TIRANDO METADE FICAM 8?

R: BISC OITO

O QUE É, O QUE É?

POR QUE O JOÃO COLOCOU O DESPERTADOR EM BAIXO DA CAMA?

R: PARA ACORDAR EM CIMA DA HORA

DICAS DE FILMES

- TARZAN
- 102 DALMATAS

- UM TIRA DA PESADA III
- SIMÃO O FANTASMA TRAPALHÃO
- SCOOPY-DOO
- UM CUPIDO TRAPALHÃO
- HOMEM ARANHA

DICAS DE BOA CONVIVÊNCIA

NÃO CUSTA NADA:

- RESPEITAR AS DIFERENÇAS DAS PESSOAS;
- CONVERSAR AO INVÉS DE DISCUTIR;
- DEVOLVER AS COISAS QUE PEDIU EMPRESTADO;
- RESPEITAR A OPINIÃO DOS OUTROS;
- LIMPAR O QUE SUJOU.

RECADOS

MANDE UM RECADOS PELO NOSSO JORNAL.

É SÓ ESCREVER E ENTREGAR NA SALA 9 PARA A I. OU O F.

RESPONSÁVEIS PELO JORNAL:

M. e G. - DIGITAÇÃO

I. e F. – RECADOS

A. e E. – HISTÓRIA

I. e B. - BRINCADEIRAS

A. e R. - ILUSTRAÇÕES

G. e K. - ENTREVISTA

P. e S. - ARTIGO

PROFESSORA KELEM – REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO

PROJETO: JORNAL DA ESCOLA

JORNAL M. A.

E.E. PROFESSORA M. A. C.



OUTUBRO/2003

ESTA É A SEGUNDA EDIÇÃO DO NOSSO JORNAL E O TEMA DELA É: CRIANÇAS, ESPERAMOS QUE GOSTEM!

AGRADECEMOS A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NA SEÇÃO RECADOS E AO ALUNO FELIPE PELA ENTREVISTA.

PARTICIPE VOCÊ TAMBÉM.

HISTÓRIA

O MENINO QUE GOSTAVA DE JOGAR BOLA

CERTO DIA, UM MENINO CHAMADO DANILO QUE MORAVA EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS E TINHA 11 ANOS, SAIU PARA JOGAR BOLA COM SEUS AMIGOS LÁ NO CAMPO.

DANILO PERDEU O JOGO E BATEU NOS AMIGOS, SENDO EXPULSO. COM ISSO, APRENDEU A NÃO BATER MAIS NOS OUTROS.

ARTIGO

AS CRIANÇAS DO BRASIL

EXISTEM CRIANÇAS NO NOSSO PAÍS QUE PASSAM FOME, QUE SÃO MALTRATADAS. OUTRAS GANHAM AMOR DOS PAIS E DA FAMÍLIA.

GOSTARÍAMOS QUE NÃO TIVESSE MAIS VIOLÊNCIA CONTRA ELAS (BATER, MATAR, MALTRATAR ETC.).

AS PESSOAS PODEM AJUDAR DANDO ATENÇÃO, COMIDA E AMOR.

NÓS DEVEMOS AMAR O PRÓXIMO!

VOCÊ SABIA

- QUE O MAIOR ÓRGÃO DO CORPO É A PELE?
- QUE A SEGUINTE FRASE: "SOCORRAM-ME SUBI NO ÔNIBUS EM MARROCOS", LIDA DA DIREITA PARA A ESQUERDA SIGNIFICA A MESMA COISA?

ENTREVISTA

ALUNO FELIPE DA 2ª SÉRIE

J M A - VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR AQUI?

F - GOSTO.

J M A - VOCÊ AJUDA SUA MÃE EM CASA?

F - AJUDO. LAVO A LOUÇA, VARRO A CASA, LAVO O BANHEIRO.

J M A - VOCÊ GOSTA DE DESENHAR?

F - GOSTO. DESENHO ÀRVORES, CASA ETC.

J M A - O QUE VOCÊ FAZ EM SUA CASA?

F - ESTUDO, BRINCO.

J M A - DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE BRINCAR?

F - JOGAR BOLA, VÔLEI.

RECADOS

OI CRIANÇAS,

VENHAM PARTICIPAR DAS ATIVIDADES NO SÁBADO E NO DOMINGO DO PROGRAMA FAMÍLIA NA ESCOLA.

FORME UM TIME E VENHA JOGAR.

PROFESSORA FÁTIMA

PARABÉNS,
O JORNAL ESTÁ LINDO!

PROFESSORA JOSELY

AOS ALUNOS,

- NÃO PISAR NA GRAMA;
- MANTER A ESCOLA LIMPA;
- JOGAR LIXO NO LIXO;
- NÃO FALAR PALAVRÃO;
- NÃO COLOCAR APELIDO NOS OUTROS.

2ª SÉRIE B

BRINCADEIRAS

PIÃO

PARA BRINCAR COM O PIÃO, PRIMEIRO ENROLA O BARBANTE E, DEPOIS, JOGA NO CHÃO QUE ELE COMEÇA A RODAR.

CONFECCIONAR UMA PETECA

AMASSAR MEIA FOLHA DE JORNAL FAZENDO UMA BOLA ACHATADA. COLOCAR A BOLA NO CENTRO DA OUTRA METADE DA FOLHA E ENVOLVÊ-LA DEIXANDO AS PONTAS SOLTAS.

TORCER A FOLHA NA ALTURA DA BOLA E AMARRAR UM BARBANTE OU FITA ADESIVA.

PODE SER PINTADA OU NÃO.

DICAS DE FILMES

- SPOT UM CÃO DA PESADA
- TOY STORY II
- O PROFESSOR ALOPRADO II
- O JARDIM SECRETO

DICAS DE BOA CONVIVÊNCIA

CUIDAR DA ESCOLA:

- DEIXANDO ELA LIMPA;
- NÃO ESTRAGANDO AS PLANTAS;
- RESPEITANDO AMIGOS E PROFESSORES;
- NÃO DESPERDIÇANDO COMIDA.

RESPONSÁVEIS PELO JORNAL:

DIGITAÇÃO: G. e A.

ENTREVISTA: A. e S.

HISTÓRIA: K. e B.

ARTIGO: M. e E.

RECADOS: F. E I. (COLABORAÇÃO DA ALUNA M.)

ILUSTRAÇÕES: P. E I.

BRINCADEIRAS: G. E R.

REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO: PROFESSORA KELEM

Considerações finais

Como pudemos observar, as atividades propostas para o ensino da criança com deficiência são atividades que podem ser aplicadas com qualquer outra criança. A partir destas ideias, acredito que muitas outras irão surgir, mas o que gostaria de enfatizar aqui é que, em qualquer proposta educativa, e não apenas da criança com deficiência, algumas questões deverão estar em mente durante o planejamento diário:

- acreditar na capacidade de cada criança, independentemente das suas limitações ou demonstrações de interesse;
- valorizar a linguagem associada à experiência;
- perceber que cada criança é única e que suas diferenças são fundamentais para o desenvolvimento humano;
- ter prazer com seu trabalho, isto nos incentiva a fazer sempre o melhor.

Referências

- ARANHA, Maria S. F. *Escola viva. garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – visão histórica*. Brasília: SEESP/MEC, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUMGRATZ, J. *Cultura Popular do Vale do Paraíba*. São José dos Campos. 2ª ed., 2005.
- BOATO, E. M. *Henri Wallon e a deficiência múltipla*. Uma proposta de intervenção Pedagógica. São Paulo: Loyola, 2009.
- BRASIL. *Reconhecendo alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condutas típicas*. Projeto Escola Viva. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília. MEC/EF, 1997.
- _____. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília. MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 1999.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca*. 1994. [online] <www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.as> Acesso em agosto de 2010.
- _____. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acesso em julho de 2010.
- BRUNO, Marilda. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. Brasília. 4 ed. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CANELLA, D; VIEIRA F. Dançando com Portadores de Síndrome de Down. In: FERREIRA, C.; RAMOS, M. (org.) *Psicomotricidade. Educação Especial e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- COSTA, Dóris A. F. Construindo possibilidades educativas para alunos com necessidades educativas especiais In: *Educação especial inclusiva*. Belo Horizonte: PUC, 2006. p. 73-88. Apostila de curso da PUC Minas.
- COSTA, Paula; SERFATY, Cláudio. *Aspectos biológicos das deficiências visuais*. Rio de Janeiro: CEAD.UNIRIO, [s.d.]. 28p. Apostila de curso: especialização em educação especial CEAD UNIRIO.
- DIEHL, Rosilene. *Jogos para crianças com deficiência*. São Paulo: Phorte, 2006.
- DINIZ, Gleidemar. *Psicodrama Pedagógico. Teatro-educação*. São Paulo: Ícone, 1995.
- FERNANDES, et. al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- FILHO, A. P. *Danças Folclóricas*. 2. ed. São Paulo: Esperança, 1986.
- JOBIM, S. Bakhtin: A dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. *Educação da criança excepcional*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MACIEL, A. U. *A dança e a música como instrumentos mediadores da prática educativa e da inserção do sujeito no mundo sociocultural*. Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2007.

MALENTACHI, Márcia. *Musicoterapia: A expressão mudada através da música*. Apostila de curso. São José dos Campos, s/d.

MANOAN, M. T. E. *Compreendendo a Deficiência Mental: Novos Caminhos Educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MANZINI, Eduardo; BRACCIALLI, Ligia; REGANHAN, Walkiria. *Contribuição de um programa de jogos para estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física*. São Paulo: UNESP, s/d.

MARQUES, Luciana P. As diferenças na educação. *Revista de Educação do Cogeime*, n. 30, p. 43 – 49, 2007.

MARTIN M.B.; RAMIREZ F. R. Visão subnormal. In: Martins M.; Bueno S. *Deficiência visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. São Paulo: Santos, 2003.

MENICUCCI, Maria do Carmo. Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais. In: *Educação especial inclusiva*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006. p. 17 – 38. Apostila de curso.

MILES, B. *Perspectiva geral sobre surdocegueira*. Tradução resumida de texto por GIACOMINI, L., 2001.

NUNES, Felipe O. *Retinopatia da Prematuridade*. Monografia de curso. UFF. Niterói, 2002.

OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C. Revolucionário inquieto. *Revista Educação. História da Pedagogia*. São Paulo. p. 6-19, Ago., 2010.

OLIVEIRA, V. G. e CHUN, R. Y. S. *Dança e linguagem: favorecendo a inclusão de pessoas com necessidades especiais*. Temas sobre Desenvolvimento, v.13, n.76, p.49-57, 2004.

PICCOLO, Gustavo M. A formação do ser humano por uma perspectiva histórico cultural e as contribuições de Vygotsky ao campo da educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos: UFSCAR, 2010. Oficina.

PIMENTEL, Maria A. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência mental. *Texto de curso a distância*. PUC MINAS, 2006.

PIRES, C; BLANCO, L. M. V.; OLIVEIRA, M. C.. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p.153-171.

PRESTES, Zoia R. *Quando quase não é a mesma coisa* – análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – UNB, Brasília, 2010.

RODRIGUES, Maria Rita C. Psicomotricidade e deficiência visual: estimulação precoce. In: Ferreira C. (org.). *Psicomotricidade: educação especial e inclusão social*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

_____. *Baixa Visão. Apostila de curso*. Instituto Benjamin Constant, 2008.

SCARPATO, M. T. *Dança Educativa*: Um fato em Escolas de São Paulo. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001.

SANTOS, M. Inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira; FONSECA, Michele P. S.; MELO, Sandra Cordeiro de. (org.). *Inclusão em educação*: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SASSAKI, Romeu K. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Disponível em < www.planetaeducacao.com.br > acesso em: mar., 2011.

SAWAIA, Bader. (org.) *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus sons e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras Completas. Tomo Cinco. Cuba: Pueblo Y Educacion, 1989.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: PRESTES, Z. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Junho/2008.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAPPAROLI, Kelem. Pode a música influenciar a criança hiperativa? *Monografia de curso*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. O Uso de Brincadeiras Populares Adaptadas à Deficiência Múltipla: Um Enfoque Pedagógico. *Revista Benjamin Constant*. 44. Dez., 2009.

Conheça também da

Wak Editora



FAVORECENDO A INCLUSÃO PELOS CAMINHOS DO CORAÇÃO

Maria Dolores Fortes Alves

ISBN: 978-85-7854-073-9



INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rogério Drago

ISBN: 978-85-7854-138-5



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Eugênio Cunha

ISBN: 978-85-7854-158-3



MINHA ESCOLA RECEBEU ALUNOS PARA A INCLUSÃO. O QUE FAÇO AGORA?

Geraldo Peçanha de Almeida

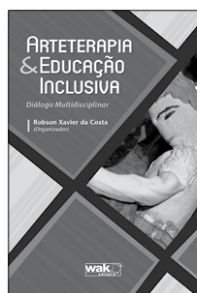
ISBN: 978-85-7854-152-1



MÚLTIPLAS FACES DA INCLUSÃO

Selma Inês Campbell

ISBN: 978-85-7854-044-9



ARTETERAPIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA - diálogo multidisciplinar

Robson Xavier da Costa (org.)

ISBN: 978-85-7854-119-4